

Determinanty autoregulace učení dospělých v systému formálního vzdělávání

Mgr. Hana Gajdošíková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Hana Gajdošíková**
Osobní číslo: **H12438**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů
v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Determinanty autoregulace učení dospělých
v systému formálního vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek týkajících se vzdělávání dospělých, formálního vzdělávání a autoregulace učení.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaných rozhovorů.

Analýza za pomoci kódování – metoda zakotvené teorie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Vyvození závěrů na základě výsledků výzkumu, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1.

Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. 1. vyd. Brno : Podané ruce, 1999. 200s. ISBN 80-85834-60-X.

PAVLÁSEK, Michal a Jana NOSKOVÁ. Když výzkum, tak kvalitativní: serpentinami bádání v terénu. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 152 s. ISBN 978-80-210-6480-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

HRBÁČKOVÁ, Karla. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 2011, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.

MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

BENEŠ, Milan. Andragogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- o odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- o beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- o podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- o podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- o pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- o elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- o na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.3.2015

.....
Mgr. Klara Gajdošková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá determinantami autoregulace učení dospělých v systému formálního vzdělávání. Cílem práce je zjistit, které faktory působí na proces osvojování si učiva v dospělém věku. Zaměříme se na vnitřní a vnější vlivy autoregulace učení dospělých, studujících v systému formálního vzdělávání, konkrétně těch, kteří studují vysokou školu.

Posoudíme, zdali převažují spíše vnější faktory (tedy vliv okolního prostředí studujícího dospělého jedince) nebo faktory vnitřní (motivace studujícího dospělého, jeho osobnostní předpoklady, schopnost sebekontroly). Výstupem této bakalářské práce je vytvoření nové zakotvené teorie, popisující determinanty autoregulace učení dospělých.

Klíčová slova: autoregulace učení, determinanty učení, vzdělávání dospělých, motivace, formální vzdělávání, sebeřízení, sebepřijetí, osvojování si učiva, vnitřní faktory, vnější faktory, vnitřní bariéry.

ABSTRACT

This bachelor thesis dealing with determinants of adult's self-regulation in formal educational system. Aim of this work is to explore, which factors influence process of embracing of schoolwork by adults. We focus on inner and outer influences of self-regulation of adults, who study in formal educational system, specifically who study at universities.

We judge whether outer factors (influence of surroundings) prevail over inner influences (motivation of studying adult person, his personality traits and ability of self-control). Outcome of this bachelor thesis is to create new grounded theory, describing determinants of adult's self-regulated learning.

Keywords: self-regulated learning, determinants of learning, education of adults, motivation, formal education, self-regulation, self-acceptance, embracing of schoolwork, inner factors, outer factors, inner barriers.

Poděkování, motto:

Děkuji všem svým respondentům za vstřícnost, porozumění a za ochotu poskytnout rozhovory.

Děkuji Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za odbornou a podnětnou spolupráci a vstřícnost při konzultacích.

Děkuji také svému manželovi a celé své rodině za trpělivost a toleranci.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	11
2 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH	15
2.1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ SE V DOSPĚLÉM VĚKU	15
2.2 VNĚJŠÍ VLIVY AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH	17
2.2.1 Faktor sociálního prostředí.....	17
2.2.2 Kariérní důvody.....	18
2.3 VNITŘNÍ VLIVY AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH.....	19
2.3.1 Osobnostní předpoklady.....	20
2.3.2 Individuální přístup k učení.....	21
2.3.3 Schopnost sebeřízení a sebezpřijetí.....	23
2.3.4 Volní strategie	24
3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	27
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČR	27
3.1.1 Formální vzdělávání.....	28
3.1.2 Neformální vzdělávání	29
3.1.3 Informální vzdělávání	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH V SYSTÉMU FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	32
4.1 ZDŮVODNĚNÍ VOLBY TYPU VÝZKUMU	32
4.1.1 Výzkumný vzorek	32
4.2 REALIZACE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU METODOU ZAKOTVENÉ TEORIE	34
4.2.1 Způsob sběru dat	34
4.2.2 Způsob zpracování dat	35
4.2.3 Analýza kvalitativních dat technikou otevřeného kódování	36
4.2.4 Interpretace získaných dat prostřednictvím paradigmatického modelu	48
4.3 VYVOZENÍ ZÁVĚRU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
SEZNAM TABULEK	59
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se budu zabývat autoregulací vzdělávání dospělých v systému formálního vzdělávání. Zaměřím se na determinanty tohoto procesu, tedy na jevy, které s autoregulací učení bezprostředně souvisí, a které ji nejvíce ovlivňují. Na základě odborné literatury vymezím teoretická východiska, která s předkládanou problematikou úzce souvisí. V teoretické části budu především vycházet z odborných textů autorů V. Švece, Hrbáčkové, Mužíka a Průchy.

V průběhu vzdělávacího procesu každý student ať už záměrně nebo podvědomě řídí tento proces, snaží se jej ovlivnit a zefektivnit. Schopnost řízení tohoto procesu je výrazně determinována vnitřními a vnějšími faktory. Právě tyto faktory, ovlivňující dovednost autoregulace, či jinak - sebeřízení procesu učení v dospělém věku budu zjišťovat ve svém výzkumu.

Základním pojmem mé bakalářské práce bude vedle pojmu autoregulace učení i pojem motivace k učení, jako prostředek každé žádoucí změny vzdělávacího procesu. Praktická část bude realizována kvalitativním výzkumem, metodou zakotvené teorie. Nově vytvořenou zakotvenou teorii v závěru práce porovnam s teoretickými východisky a posoudím vliv jednotlivých determinant na dovednost osvojování si učiva v dospělém věku.

Toto téma jsem zvolila především z toho důvodu, že velmi intenzivně vnímám potřebu celoživotního, průběžného vzdělávání se jak u sebe osobně, tak i ve svém sociálním i pracovním prostředí. Zajímalo mne tedy, které faktory pozitivně determinují dospělé studenty v mém okolí k ochotě se vzdělávat, a co naopak působí jako vnitřní či vnější bariéra procesu autoregulace učení. Ve své bakalářské práci se zaměřím na studenty kombinovaných forem vysokoškolského studia, tedy studujících v systému formálního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Název této práce je Determinanty autoregulace dospělých v systému formálního vzdělávání, proto je nezbytné v úvodu vymežit základní pojmy, které se v textu budou nejčastěji objevovat, a které přímo se zvoleným tématem souvisí.

1.1. Determinanty učení

Jako učení budu v této práci označovat aktivní a záměrný proces získávání poznatků, osvojování si učiva vlastní činností a vůlí, tedy budu se zaměřovat především na tzv. intencionální učení. Jak uvádí Průcha, jedná se o záměrné, dané, stanovené, plánované působení, učení uskutečňované v určitých (určených) "intencích". Opakem je funkcionální působení či učení, náhodné, bezděčné, nezáměrného učení či působení (Průcha, 2014).

Tento proces záměrného učení se ovlivňuje mnoho faktorů, z nichž vliv jednotlivých se může měnit v průběhu času. Podrobněji tyto faktory (determinanty budu specifikovat v kapitole 2, zde uvedu pouze stručné rozdělení těchto vlivů na vnější a vnitřní.

K vnějším determinantám učení můžeme přiřadit vlivy sociálního okolí učícího se, významný vliv má samozřejmě i pracovní prostředí. Jedná se tedy o působení vnější, ovlivňující výrazně volní složku učícího se, student může mít pocit povinnosti učit se, pocit, že nesmí zklamat své okolí. Na druhou stranu je však dobré podotknout, že sociální a pracovní vlivy mohou na studenta působit nejen motivačně, ale v některých případech i rušivě, zejména pokud dospělý student cítí výrazný časový stres.

Podle Vávrově a Hladíka nelze opomenout ani tzv. prostředí učební, které definujeme jako soubor vnějších vlivů, které působí na efektivitu učebního procesu studenta. Můžeme zde zahrnout osvětlení místa, hluchnost, teplotu místa, kde se student učí, dostupnost učebních materiálů a pomůcek, emocionální vztah k místu učení a další (Vávrová, Hladík, 2011).

Mezi vnitřní determinanty učení dospělých řadíme především individuální přístup k učení, osobnostní předpoklady k osvojování si učiva, schopnost sebeřízení a sebedřívění a také tzv. volní strategie. Schopnost řídit vlastní proces učení se je utvářen z velké části uvnitř osobnosti, jak již z názvu „autoregulace“ vyplývá.

1.2. Autoregulace učení

Pojem autoregulace učení označuje schopnost studujícího jedince aktivně a cíleně řídit proces záměrného osvojování si nových znalostí, vědomostí a dovedností, s vědomím smyslu tohoto procesu. Tím odlišuji ve své práci učení se dospělých od učení se dětí a dospívajících, protože u této věkové skupiny často chybí motivační složka osvojování si učiva, v tomto období je studium vnímáno jako nutnost, povinnost, „něco automatického“, není zde jiná možnost.

Autoregulované učení je výrazně závislé na ochotě a vůli učícího se jedince, na jeho schopnosti ovládat své jednání a řídit své jednání žádoucím směrem. Můžeme konstatovat, že autoregulované učení je dále závislé na připravenosti učících se jedinců definovat své vlastní cíle učení, schopnosti být proaktivní, vhodně interpretovat a pro další své učení využívat vlastní úspěchy a vlastní nezdary, svá přání umět formulovat do konkrétních záměrů a plánů (Škoda, Doulík, 2011).

Autoregulaci dle Vávrové a Hladíka chápeme jako individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit ovlivňující jedincovo jednání. V užším pojetí je autoregulace vázána na konkrétnější situaci či jednání. Rozlišujeme tak autoregulaci učení, autoregulaci chování, sebeřízení, sebekontrolu. (Vávrová, Hladík, 2011).

U dospělých je situace výrazně odlišná, dospělý jedinec studuje většinou dobrovolně, s vědomím smysluplnosti a účelnosti tohoto dočasného vzdělávacího procesu. Jak uvádí Škoda a Doulík ve své publikaci Psychodidaktika, autoregulované učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řeší své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení (Škoda, Doulík, 2011, s. 82).

1.3. Motivace

Téma autoregulace učení je neodmyslitelně spjata s pojmem motivace. Základní jednotkou motivace je motiv, z latinského *movere*, tzn. hýbati, pohybovati. Motivem rozumíme pohnutku, příčinu chování jedince (Vacínová, Langová, 2007, s. 59). Jedná se o

takový souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka (Beneš, 2008, s. 82)

Motivace usměrňuje naše chování a jednání směrem k dosažení určitého zvoleného cíle. Je to souhrn všech okolností, které nás podporují nebo tlumí ve vztahu k zamýšlené činnosti.

Motivy můžeme vymezit jako příčiny určitého chování – jsou to pohnutky, příčiny akcí a reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb člověka.

Ve vztahu k autoregulaci je motivace významným a pravděpodobně nejzásadnějším nástrojem sebeřízení. V praktické části této práce bude podrobněji popsán význam vlivu motivace na studující dospělé, ať už jsou podstatou motivace vnitřní či vnější potřeby a pohnutky.

Motivace úzce souvisí s pojmem sebeuplatnění a sebeaktualizace, působí pozitivně a aktivizačně na vnitřní podstatu jedince směrem k sebeřízení.

Motivací dospělých ke vzdělávání se zabývá ve své publikaci Andragogický výzkum také Jan Průcha. Uvádí, že v postojích dospělých ke vzdělávání se prolínají tři psychologické charakteristiky, které lze obtížně odlišit: motivace – zájem – potřeba. Rozdíl mezi těmito pojmy lze dle Průchy spatřovat především v intenzitě a trvalosti vztahu jedince k vnějšímu jevu, tedy například právě ke vzdělávání. Může vyústit až k volbě jiné či nové profesní dráhy a s tím související nutnosti studia v dospělém věku (Průcha, 2014).

Tématy souvisejícími s motivací a demotivací se budu zabývat především v kapitole 2.3. Vnitřní vlivy autoregulace učení dospělých a poté samozřejmě v praktické části mého výzkumu.

1.4. Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých zahrnuje období produktivního věku i období ukončení ekonomické aktivity realizované různými subjekty jako například školami, podniky, vzdělávacími institucemi, rodinami, neformálními zájmovými skupinami, soukromými osobami apod. (Mužík, 2004, s. 22).

Dospělý jedinec je ten, který dosáhl biologické zralosti. Sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role (založení rodiny a nástup do pracovního

života), psychologický pohled uvádí, e u dospělého dochází ke stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání a pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace.

V této bakalářské práci je zásadní přístup andragogický, tedy fakt, že dospělý se učí především v souladu se svými potřebami a nároky (Beneš, 2008).

Tento pojem bude v mé bakalářské práci velmi frekventován, je to spolu s pojmem autoregulace učení a motivací jedno z klíčových slov této práce.

Jako vzdělávání dospělých můžeme označit všechny formy vzdělávání dospělých (věkový limit od 18 let výše, horní omezení neexistuje, pouze od věku 62 – 65 let hovoříme spíše o vzdělávání seniorů) v systému formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Toto rozdělení popíši podrobněji v kapitole č. 3.

V souvislosti s popisovaným pojmem je nezbytné zmínit, že vzdělávání dospělých má mnohá specifika, kterými se toto vzdělávání odlišuje od vzdělávání dětí a mládeže. Problematikou vzdělávání a výchovy v dospělém věku se zabývá andragogika.

1.5. Formální vzdělávání

Konkrétně se tato bakalářská práce zabývá dospělými studenty studujícími v tzv. systému formálního vzdělávání. Jako formální vzdělávání označujeme vzdělávání realizované ve školách a školských zařízeních, celý tento systém má přesně stanovená pravidla a zákonitosti, ať už ze strany délky studia, možnosti přijetí na daný typ studia, formálního zakončení studia a podobně. Toto vzdělávání dospělých může probíhat v několika formách, střední vzdělání s výučním listem, s maturitou, vyšší odborné vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání. Právě tomuto typu vzdělávání se budu věnovat ve své bakalářské práci.

Formální vzdělávání se chápe jako to, které probíhá v organizovaném prostředí s plánovanými cíli, obsahem a výstupy, tj. převážně ve školách a vzdělávacích institucích. Je strukturováno podle věkových kategorií vzdělávajících se subjektů (primární, sekundární a terciární vzdělávání). Vede k získání státem uznávaných certifikací, vysvědčení, diplomů a kvalifikací. Okruh poskytovatelů formálního vzdělávání je vázán na uznávané, akreditované instituce (Průcha, 2014, s. 74).

Konkrétně se systémem vzdělávání v ČR budu zabývat v kapitole 3, kde vymezím rozdíly mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním a v souvislosti se vzděláváním dospělých se budu zabývat také pojmem celoživotní vzdělávání.

2 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH

Při andragogické intervenci (ať už jde o vzdělávání dospělých, sociální práci či personální řízení) respektujeme zralost objektu (čímž máme na mysli jeho fyzickou, psychickou, sociální, ale třeba i etickou připravenost se intervence účastnit) a také jeho specifickou sociální situaci (dospělý člověk má něco za sebou a něco před sebou). Zaujímá určité postavení v zaměstnání. Nechceme-li jej demotivovat, nesmíme mu brát jeho iluze o vlastním významu odvozeném ze sociálního statusu ani o významu rolí, které hraje. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 56). Postavení studujícího jedince v jeho sociální a pracovním prostředí, tedy jeho sociální status velmi významně determinuje jeho ochotu, zájem vzdělávat se a často je tou hlavní hybnou, nebo lépe motivační silou.

Můžeme také konstatovat, že vzdělávací potřeba vede dospělého k činorodosti, k aktivitě, směřuje jej k naplnění vlastních požadavků. Jak uvádí ve své knize *Androdidaktika* Jaroslav Mužík, vzdělávání dospělých má často charakter tržních vztahů. Na jedné straně stojí poptávka po vzdělávacích službách, a na druhé straně nabídka vzdělávacích institucí směřující k uspokojení těchto potřeb. Vzdělávání dospělých je podle Mužíka investice, protože jakékoli výdaje se studiem spojené se využívají delší dobu a jeho získání je většinou vždy v konečném důsledku ekonomické a efektivní (Mužík, 2004).

2.1 Specifika vzdělávání se v dospělém věku

Dospělý člověk je v odlišné situaci, než dítě na základní škole nebo mladý studující jedinec. Rozdíl je nejen v přístupu k učení, k vnímané potřebě doplnění si okruhu vědomostí z určité zvolené oblasti, ale také v oblasti psychických funkcí dospělého. Schopnost vnímání, koncentrace, zapamatování si, myšlení je kvalitativně jiná než v minulosti. Nelze jednoznačně říci, že horší, uvádím proto adjektivum „jiná“.

Schopnost učit se v dospělém věku však stále trvá a může být efektivně využita. Dospělý člověk se chce učit, chce se zdokonalovat, protože pociťuje rozdíl mezi tím, čím si přeje být a tím, čím v současnosti je. Dospělý člověk má potřebu se rozvíjet, potřebu získávat zkušenosti, potřebu překonávat vlastní nedostatky, potřebu ocenění a potřebu bezpečí. Učení je možné spojit se zráním osobnosti, kdy dospělý postupně přebírá vzrůstající odpovědnost za svůj život (Mužík, 2004, s. 27).

Jak uvádí Plamínek, z pohledu procesu učení se jako klíčové jeví dvě charakteristiky účastníků vzdělávání dospělých – jejich přístup k výukovému procesu a jejich vstupní zkušenosti (Plamínek, 2010).

V průběhu studia dospělý člověk má tendenci porovnávat vlastní prožitky a zkušenosti z praxe s teoretickými informacemi, které jsou mu předkládány. V případě, že vnímá nesoulad či rozpor mezi předloženým učivem a profesním znalostí, má tendenci zaujímat kritický postoj a zaujímá primárně odmítavé stanovisko k tomuto učivu. V zásadě dospělý člověk přijímá učivo jen do určité míry, v jaké ji pokládá za prostředek při řešení úkolů svého profesního zařazení. Tento kognitivní proces je někdy kontraproduktivní, proto je dobré, pokud si vzdělávající je tohoto svého postoje vědom, a je schopen s tímto procesem uvnitř sebe pracovat.

V souvislosti se specifiky vzdělávání dospělých zmíním i některé oblasti, které proces osvojování si učiva a celkově didaktický proces znesnadňují. Patří sem dle Mužíka nízká vnitřní motivace účastníků, kdy učící se dospělí pokládají učební proces za zbytečný, nevěří, že výuka bude přínosem pro jejich práci. Dále to může naopak být přílišné sebevědomí účastníků, kdy některé skupiny účastníků mají sklon přeceňovat své schopnosti. Dále rizikovým faktorem může být nevyrovnanost studijního kolektivu z hlediska úrovně vzdělanosti, věku, praxe či malá integrita studijní skupiny, bránící iniciativě účastníků. Jako poslední rizikový jev uvádí Mužík neinformovanost o poslání a smyslu vzdělávací akce, ten je rizikem spíše u vzdělávání neformálního, profesního, při nesprávně odhadnutých potřebách účastníků kurzů (Mužík, 2004). U formálního studia jsou hrozbou spíše předchozí vyjmenované jevy.

Dospělí jedinci mají na rozdíl od dětí a mládeže odlišné přístupy k učení, ať už jde o jejich patrnou kritičnost vycházející z prožité praxe a zkušeností, nároky na odbornost výuky a na kvalifikovanost vyučujícího, nezanedbatelná je časová limitovanost dospělých (kompromis mezi pracovními, rodinnými a studijními povinnostmi) a s postupem vývoje jedince i nárůst zdravotních překážek a na druhou stranu pokles či úbytek kognitivních funkcí organismu. Účast ve formálním vzdělávání je časově značně náročná a kromě vlastní motivace je z velké míry ovlivněna také vstřícností zaměstnavatele vůči zájemci o vzdělávání a podporou jeho nejbližšího okolí.

Učení se v dospělém věku vyžaduje mnohem větší úsilí, než v minulosti, zhoršují se jednak fyzické, ale i psychické kognitivní funkce učícího se jedince. Na druhou stranu

však je vhodné poznamenat, že současná doba stále více vyžaduje člověka flexibilního, aktivního, ochotného ke změnám a tedy i přístupného a otevřeného dalšímu studiu.

2.2 Vnější vlivy autoregulace učení dospělých

Dospělý člověk je jedinec zakotvený již pevně v životě, zaujímající sociální roli, podílející se jakýmkoli způsobem na trhu práce společnosti. Je tedy zřejmé, že toto okolí a tyto okolnosti musí zcela jednoznačně neustále formovat jeho osobnost. Jak uvádí Beneš, vzdělávání je součástí socializačních procesů člověka. Vzdělávání dospělých se tedy musí pozorovat na pozadí socializací, kterou zkoumá především psychologie a sociologie. Poznatky socializačních teorií umožňují lépe porozumět možnostem a hranicím učení se dospělých. Pod vlivem socializačních teorií se přestal dospělý pozorovat jako v zásadě hotový a stabilní tvor, překonáno bylo tedy myšlení, kdy s nástupem dospělosti byl jedinec již v zásadě socializován. Nutnost zabývat se socializací dospělých vznikala hlavně v důsledku rostoucí dynamicky společenského, ekonomického a technického vývoje. Jedinec musí zvládat měnící se nároky života a jeho socializace je vlastně permanentní (Beneš, 2008, s. 71).

2.2.1 Faktor sociálního prostředí

Jak jsem již uvedla v předchozím textu, dosažením dospělosti, a tedy biologické, tělesné a psychické zralosti, nekončí v žádném případě proces socializace osobnosti. Tento proces neustále pokračuje, osobnost člověk je utvářena jeho rodinnou situací, kooperací se svým sociálním okolím, generačním soužitím. Významný je vliv přátel, vrstevníků. Ve výzkumné části mé bakalářské práce budu zjišťovat, zdali právě tento prvek bude zmiňován respondenty, protože se často uvádí, že vliv vrstevníků a přátel je nejvyšší u dospívající mládeže, postupem času tento jev na formování osobnosti slábne. Zaměřím se tedy mimo jiné i na to, jak významný je faktor sociálního prostředí na proces autoregulace učení dospělých. Jak zmiňuje Beneš, socializace dospělých je nejvíce prozkoumána ve vztahu k sociální příslušnosti, rodině a práci. Dále se zjišťuje závislost socializace na konkrétním prostředí, důležitý je vliv médií, pohlaví, změn kultury a samozřejmě v neposlední řadě i vliv vzdělávacích zařízení (Beneš, 2008, s. 73).

Mezi významné činitele sociálního prostředí patří především sociální kontakt, tedy snaha navázat nebo rozvinout kontakty, hledání akceptace druhými, snaha pochopit a podě-

lit se o své osobní problémy, touha zlepšit svou sociální pozici. Sociální prostředí může působit také k realizaci skupinových kontaktů a navazování kontaktů se spřízněnými, často podobně hodnotově zaměřenými osobami. Jak uvádí Beneš (2008), motivem dalšímu vzdělávání může být i snaha získat prostor nezatěžovaný každodenními tlaky a frustracemi (tzv. vlastní nebo také osobní prostor), jiným sociálním aspektem může být touha participovat na občanském, komunitním, či politickém životě, v tom případě další vzdělávání často slouží jako zdroj zvýšení sebehodnocení, sebevědomí, prohloubení všeobecných vědomostí a mimo jiné též jako prostředek zkvalitnění svých komunikačních dovedností vůči okolí.

2.2.2 Kariérní důvody

Kariérní důvody jsou poměrně častým motivem zahájení studia v dospělém věku. V tomto směru můžeme vysledovat některé základní důvody vzdělávání v dospělém věku:

- Legislativní požadavky na pracovní místo – tedy nezbytnost zahájit a samozřejmě také dokončit studium
- Studium nezbytné ke kariérnímu růstu v rámci stávajícího zaměstnavatele – například výhledová příležitost zaujetí hierarchicky lépe hodnocené pracovní pozice
- Studium s cílem změnit zaměstnání – tento motiv patří spíše do kategorie vnitřní vlivy autoregulace učení dospělých, i přesto že souvisí s lepším uplatněním na trhu práce

V souvislosti s prvním bodem uvedu poměrně nedávno stanovenou nutnost splnění vysokoškolského studia například v oblasti sociální nebo u středního zdravotnického personálu. Jedná se tedy o požadavek, který v minulosti nebyl vyžadován a nyní je k výkonu konkrétních pracovních zařazení nezbytný. Dnes již až na výjimku specifikovanou v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, není možné vykonávat profesi sociálního pracovníka bez předchozího absolvování adekvátního studijního vysokoškolského programu. Stejně tak pro výkon zdravotnického povolání je nutné splnění minimálně vyššího odborného vzdělání a navíc (mimo oblast formálního vzdělávání) zde také platí podmínka tzv. registrace, tedy osvědčení k výkonu bez odborného dohledu.

Častým stimulem k zahájení vzdělávacího cyklu v dospělém věku může být i touha profesně růst, či přímo nabídka zaměstnavatele na vyšší pracovní zařazení, ovšem za podmínky získání dostatečného stupně formálního vzdělání. Zejména ve státní správě jsou pracovní pozice přímo vymezeny požadovaným minimálním stupněm vzdělání.

K bodu poslednímu – tedy studium s cílem změnit zaměstnání pouze stručně uvedu, že tento motiv studia je poměrně často se vyskytující, často však nebývá uváděn jako pravý důvod studia, spíše je tendence tento motiv zamlčovat. Je totiž potenciální riziko, že obava zaměstnavatele z nově nabyté vzdělanosti zaměstnance v nejmírnějším případě znepříjemní pracovní podmínky studujícího dospělého.

Je tedy častou volbou studujících dospělých o studiu v zaměstnání mlčet a studovat z vlastního volna bez jakýchkoli nároků.

Závěrem této kapitoly tedy stručně shrnu, že do systému dalšího vzdělávání zájemci o další studium vstupují většinou z důvodu lepší pracovní perspektivy, z důvodu nutnosti vzdělávat se, dané vnějšími okolnostmi, nebo z důvodu vnitřních pohnutek k dalšímu studiu. V této souvislosti budu citovat data uvedená v odborné literatuře, která toto mé tvrzení dokládají.

Téměř 53% studujících dospělých uvádí, že prvotním motivem jejich dalšího studia byla snaha o zlepšení pracovního uplatnění, dalších 17 % uvádí, že studují kvůli požadavku zaměstnavatele. 17% dospělých studentů uvedlo, že výrazným motivem pro zahájení studia byla touha po osobním rozvoji (Rabušic, Rabušicová in Průcha, 2014, s. 34).

2.3 Vnitřní vlivy autoregulace učení dospělých

Autoregulace, neboli sebeřízení učení je složitý a dlouhodobý proces, jehož úspěšné zvládnutí zásadně ovlivňuje schopnost člověka obsáhnout celý vzdělávací proces. Tento proces odráží vnitřní individuální schopnost jedince vyrovnat se s novou, náročnou životní etapou, etapou studia. Tato schopnost je formována motivací jedince, jeho individuálními předpoklady ke studiu, otevřeností ke studiu, ochotou překonávat překážky, touhou získávat nové poznatky, ale samozřejmě také nové kontakty. Všechny tyto vnitřní determinanty vycházejí ze schopnosti studujícího poznat sám sebe, uvědomit si své schopnosti a řídit proces učení žádoucím směrem.

2.3.1 Osobnostní předpoklady

Učící se jedinec volí vědomě nebo často podvědomě určité studijní strategie, které jsou pro něj vyhovující, efektivní a přinášejí mu užitek. Obecně můžeme schopnost člověka osvojovat si učivo, vzdělávat se překračovat hranice své profese a díky tomu se lépe uplatnit na trhu práce označit jako klíčové kompetence. Jedná se zejména o aplikaci technik učení a technik duševní práce (postoj k učení, vyhodnocování a předávání informací), samostatnost, odpovědnost a snášení zátěže. Dále jsou to kompetence k řešení problémů (plánování, provádění a kontrola výsledků práce či studia) a také kompetenci k jiným osobám, tedy především kooperace a komunikace ve skupině (Mužík, 2004).

Tento proces znalosti sebe sama, svých předpokladů a vloh je zásadní k snadnějšímu osvojování si učiva. Opět se dostávám k pojmu autoregulace, protože právě záměrným procesem a vývojem stylu učení je možné dosáhnout kvalitativní proměny dovedností žáka vzdělávat se. Pojem autoregulace učení se opírá klíčový pojem metakognice. Rozumí se jím znalost vlastních poznávacích proces, tedy toho jak se učím, a také řízení těchto procesů žákem. Je to soubor schopností a dovedností žáka uvědomovat si vlastní poznávací (učební) aktivity, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatnil při učení. K těmto dovednostem patří například:

- Schopnost mluvit o vlastním učení a o učení spolužáků
- Monitorovat pokrok v učení
- Uvědomit si své silné i slabé stránky v učení
- Naplánovat svoje učení
- Spolupracovat při učení se spolužáky
- Nalézat vlastní zdroje učení
- Vytvářet vlastní postupy, jak dosáhnout cílů učení (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 86).

Osobnostní předpoklady studujícího jedince jsou do určité míry formovány jeho hodnotovou orientací, způsobem myšlení, uvědomování si svého místa ve společnosti. Jiná situace je pro dospělého, který se rozhodl studovat z vlastního popudu, spíše pro vyplnění volného času, a zcela odlišná je u toho, který je ke studiu „nucen“ vnějšími okolnostmi, a vědomím nutnosti doplnit si vzdělání jako nezbytnou podmínku dalšího výkonu své profese.

V současné době je trend studovat, doplnit si vzdělání, mít vysokoškolský titul i za cenu některých obětí, tyto oběti však jsou vykompenzovány vidinou cíle, zvýšením vlastního sebevědomí a v neposlední řadě širší sítí společenských kontaktu studujícího okolí.

Na závěr této kapitoly, zabývající se osobnostními předpoklady studujícího dospělého je nezbytné zmínit se o genetické predispozici, tedy o vrozených předpokladech každého jedince studovat, reagovat na zátěž, ovládat své emoce a podobně. Zejména kognitivní funkce přispívají významnou mírou ke snadnějšímu osvojení si učiva, a jsou tím, co formuje úspěšnost či neúspěšnost studenta při studiu.

2.3.2 Individuální přístup k učení

Individuální přístup k učení reflektuje vždy vzdělávací potřebu jednotlivce. Jak uvádí Průcha, vzdělávací potřebou subjektu jsou v podstatě stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference, či ideál, který může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které objekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku (Průcha, 2014).

Pro dospělé je typické, že mají tendenci opírat nově osvojované poznatky o své vlastní prožitky a zkušenosti z dosavadního osobního a profesního života. Právě vlastní zkušenosti a všeobecné povědomí dospělým umožňují vnímat nový jev v souvislostech, komplexněji, než studující v mladším věku. U dospělých je preferován styl osvojování učiva porozuměním, nalezením souvislostí, vzhledem do tématu. Tento styl je upřednostňován dospělými pravděpodobně proto, že pochopení učiva usnadňuje jeho osvojení si a tedy snadnější zapamatování si látky, než pouhé biflování textu bez souvislostí.

V této souvislosti zmíním i tzv. metakognitivní znalosti, které s učebními strategiemi úzce souvisí. Budu volně citovat Švece, který uvádí, že metakognitivní znalosti jsou znalosti sebe sama, svých možností, skrytých rezerv, dosud nevyužitých možností a potencialit. Jsou to tedy znalosti o sobě, o svých možnostech, silných i slabých stránkách, znalosti o způsobech vytyčování cílů, znalosti o monitorování vzdělávacího procesu i hodnocení tohoto procesu (Švec, 2005).

Děti a studenti sekundárního stupně vzdělávání většinou neplánují nijak významně svůj volný čas, většinou nebývají časově omezováni ve svých aktivitách, v dnešní době již mají po dobu svého studia studium jako svou jedinou povinnost.

Zcela odlišná situace je u studentů vysokých škol studujících v dospělém věku. Tato fáze života se právem označuje jako produktivní, tedy přinášející efekt a hodnotu své rodině i společnosti. Dospělý člověk, který se rozhodl pro studium v produktivním věku je nucen okolnostmi velmi pečlivě řídit a monitorovat svůj čas, velmi opatrně dělit svůj čas i energii mezi pracovní a rodinné povinnosti a přitom vyzískat dostatek prostoru pro studium. Studium nejsou pouze přednášky, ale především je třeba dostatek času na samostudium, zajištění si související odborné literatury, je nezbytné nalézt prostor pro učení se a realizaci odborných prací. Při tomto všem musí dospělý student brát ohledy na své kognitivní funkce, kapacitu paměti, schopnost koncentrace. Také je potřeba brát do úvahy individuální možnosti studujícího, prostředí, které jej obklopuje a mimo jiné i zohledňovat vlastní biorytmus.

V dospělém věku je vhodné utvářet záměrně co nejideálnější podmínky pro studium a tím toto studium co nejvíce vědomě usnadňovat. Mám na mysli soustavnost, včasnost a systematičnost učení, dodržování krátkých přestávek v učení, dostatkem spánku omezovat riziko únavy například ve zkouškovém období, plánovat učení podle křivky denní výkonnosti studujícího.

Je vhodné také nezapomínat na ponechání dostatečného časového prostoru pro opakování si osvojeného učiva. Jak uvádí Škoda a Doulík, čím je počet poznatků větší, tím větší musí být rovněž počet opakování. Účinnost zapamatování si a především efektivity vybavování rozsáhlejších poznatků záleží na kvalitě a množství vytvořených asociačních spojů a na tom jak pevně budou nové poznatky zabudovány již existujících poznatkových struktur. Vytváření těchto asociačních spojů však vyžaduje opakování, neboť tím se asociační spoje posilují. Důležitým předpokladem zapamatování a efektivního vybavování informací je systém. Každý poznatek, který získáváme, nějak souvisí s učivem, které jsme si již osvojili, nebo se kterým jsme se již setkali (Škoda, Doulík, 2011).

Individuální schopnost zařazení do systému umožňuje smysluplně propojovat daný poznatek s jinými poznatky a tím usnadňuje proces osvojování si nového učiva. Zvyšuje tak významně pravděpodobnost zapamatování si a znovuvybavení si osvojovaného učiva.

Dospělý člověk si však může vytvořit nejrůznější psychické i sociální bariéry v komunikaci. Některým úsekům učiva se raději vyhne nebo pochopí obsah po svém. Ně-

kdy si může učební látku sice osvojit, ale nezačlení ji do své poznatkové soustavy. Z tohoto důvodu je pro didaktický proces s dospělými velmi důležitá komunikace, objasňování smyslu a návaznosti na praxi (Mužík, 2004, s. 31).

2.3.3 Schopnost sebeřízení a sebepřijetí

V úvodu této kapitoly uvedu, že pro studium v dospělosti je charakteristické, že se prohlubuje schopnost sebevýchovy a sebevzdělávání. Je to tedy situace výrazně odlišná od studia v primárním nebo sekundárním stupni škol, kdy převažuje závislost na výchově nezbytné k formování vlastní osobnosti. V mladším věku je typická potřeba být vzděláván a být řízen vnějším prostředím. V dospělém věku dochází k odklonu od závislosti na vnějším sociálním prostředí a naopak u studujícího jedince převažuje vnitřní schopnost ovládat své studijní postupy. Příčinou je pravděpodobně zásadní rozdíl mezi studiem dětí (povinnost daná zákonem) a studiem dospělých (dobrovolnost, nebo také právo, v případě formálního vzdělávání dané zákonem). Z výše uvedeného vyplývají zjevné odlišnosti v potřebnosti řízení celého procesu studia učícím se jedincem.

Pro aktivní práci studentů s učivem je významné, jak dovedou plánovat a kontrolovat svoje učení – jak dovedou učení autoregulovat. Pojem „autoregulace učení“ se ve světové literatuře objevuje v posledních třiceti letech. Přes určité rozdíly se většina autorů shoduje v tom, že autoregulace učení, resp. řízení vlastního učení lze považovat za určitý druh tzv. „metavědomostí“, tj. vědomosti žáka o tom, jak se učí, s jakými výsledky apod. Tyto metavědomosti jsou nezbytným předpokladem pro efektivní osvojování i uplatňování vědomostí i dovedností. Autoregulaci učení označujeme proces, v jehož průběhu si žák uvědomuje, co a jak i proč dělá, proces, v němž sebereflektuje vlastní učební aktivity i jejich efekt a jehož výsledkem je individuální „projekt“ žáka, jak dál v učení pokračovat, na co se zaměřit co zlepšit, zdokonalit, co posílit (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 92).

Záleží na vždy na učícím se jedinci, jakým způsobem dojde k ideální a nejlépe vyhovující strategii osvojování si učiva. Může to být metodou pokus – omyl, tato metoda je však poměrně zdlouhavá a není z tohoto důvodu vhodná pro dospělé studenty. Osvojení si adekvátní a efektivní strategie učení v co nejkratším časovém úseku od zahájení studia je ideálem, ke kterému však ne vždy studenti dospějí. Často mohou lpět na strategiích z minulosti, případně být ovlivněni svým prostředím a nerespektují přitom vlastní osobnostní styl.

Smyslem autoregulace učení by tedy mělo být dosažení nezávislosti na vnějším řízení, a ovládnutí svých postupů a emocí při studiu. Samozřejmě tato schopnost sebeřízení není osvojitelná v krátkém časovém horizontu, je otázkou času, v podstatě se dá říct, že se jedná o celoživotní proces. Je také pravděpodobné, že studenti, studující opakovaně, dlouhodobě jsou v oblasti autoregulace rozvinutější. Tuto skutečnost se pokusím ověřit v praktické části mého výzkumu.

S pojmy sebeřízení a sebezřetiví souvisí i další podobné pojmy, především sebezpoznaní a sebekontrola. Všechny tyto označení vyjadřují dovednost uvědomovat si vlastní potenciál, stanovovat plán a volit učební strategie a také uvědomovat si příčiny úspěchů i neúspěchů.

Ochota sebezřetiví a sebeřízení souvisí s věkem, socioekonomickým statusem, předchozím dosaženým vzděláním, úspěšností při předchozím studiu.

2.3.4 Volní strategie

Klíčovým slovem této podkapitoly je motivace. Můžeme konstatovat, že motivace je jednou z fází didaktického procesu, na kterou navazuje fáze vytváření vědomostí a fáze ověřování výsledků výuky. Na motivaci je v mnohém závislý i konečný efekt výuky. Motivace zahrnuje takové duševní procesy, jako jsou přání, úsilí, touha, zájem, snaha. Motivace ve výuce zejména podněcuje aktivitu účastníků. Pro upevňování motivace je významné, aby výukové cíle byly reálné. Pro posílení motivace je důležitý odhad náročnosti předávaného učiva, užívání příkladů z praxe, tedy propojení teorie a praktického využití a potřebný je také navození partnerské atmosféry mezi studenty navzájem i mezi studenty a osobou lektora nebo vyučujícího. Lektor, který je sám tématikou zaujatý, který má z vyučování vnitřní uspokojení, strne i účastníky k pozitivnímu zájmu o učivo (Mužík, 2004, s. 51).

Je však nutné uvést, že většinou působí na učícího se jedince celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušeností s učením. Právě zkušenosti s učením se ve škole mnohé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odrazují (Beneš, 2008).

V této souvislosti je nezbytné poznamenat, že správně motivovat žáky a nadchnout je pro učení je důležitou dovedností a velkou výzvou pro každého pedagoga (Kotrba, Laci-
na, 2011). Dá se však předpokládat, že stejně jako správně zvolený styl učení může vý-

znamně motivovat studenty (a především dospělé studenty), tak na druhou stranu je u těchto dospělých velké riziko naprosté demotivace při nesprávně zvoleném stylu výuky. Principy podpory autoregulovaného učení se zabývá Škoda a Doulík (2011). Preferují spíše učební aktivitu žáků před učebními výsledky, navrhují podněcovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svoje znalosti a schopnosti, protože toto uvědomování si vlastního potenciálu vede jednak ke zvýšení sebevědomí a jednak k lepšímu ohodnocení vlastního možností, což je důležité pro autoregulované učení.

Proces autoregulace učení souvisí se schopností řídit proces osvojování si učiva, zahrnuje techniky a postupy, které jsou k tomuto nezbytné. Avšak pouze teoretické znalosti postupu by nebyla nic platné, pokud by studentovi chyběla vůle, ochota, chuť věnovat se studiu, podřídit se procesu studia a tento proces zdárně ukončit. Ať už je smyslem studia vnitřní touha po nových poznacích, nebo nutnost studovat kvůli zlepšení svého postavení na trhu práce, vždy tato volní složka osobnosti hraje zásadní roli v přístupu k vzdělávacímu procesu. U zralých jedinců, studujících v dospělém věku je patrná ochota obětovat studiu vše, co je potřeba, tato ochota vyžaduje velkou míru sebezapření a cílevědomost. Sitná rozlišuje druhy motivace a jejich využití pro aktivní výuku:

- Užitečnost získaných znalostí a jejich praktické využití
- Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání
- Posilování sebevědomí (Sitná in Kotrba, Lacina, 2011, s. 84).

V tomto zmiňovaném rozdělení je rozpoznatelné rozdělení motivace na vnější a vnitřní, je zcela individuální a závislé na osobnosti každého jednotlivého studenta, který motivační faktor u něj převládá. Zatímco někteří studují pouze a jen „pro diplom“, a smyslem studia je pro ně jednoznačně cíl, mnozí jiní studují kvůli rozvoji své osobnosti, kvůli obohacení svého života o nové poznatky, kontakty, dovednosti. U těchto osob můžeme konstatovat, že smyslem jejich studia je cesta (vedoucí k cíli).

V této souvislosti také je třeba zmínit, že u některých studentů (především u těch, kteří zahájili studium nikoli z vnitřního přesvědčení) se mohou objevovat negativní předsudky vůči studiu, obava z nezvládnutí studia, nechť studovat, až odpor vůči školskému systému. Někdy mohou mít tito jedinci obavy, že se zesměšní, že studium nezvládnou, že je okolí odmítne jako neúspěšné studenty. Mohou pociťovat nechť překonávat překážky spojené se studiem. Obavy, strach a stres potom působí jako negativní vnitřní bariéra,

která je jen obtížně překonává vlastní vůlí. V těchto případech je velmi vhodná intervence a vstřícnost nejbližšího okolí, rozumová argumentace a podpora volní složky studujícího.

3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně. Mužík uvádí, že výchova a vzdělávání nejsou jednorázovou záležitostí, vymezenou časově na školní docházku započatou v dětství. Oba procesy probíhají v průběhu celého lidského života. Sám život jako takový je vlastně nepřetržitým procesem učení. Každý člověk však současně potřebuje specifické podmínky, aby se mohl dále vzdělávat, a to jak v oboru své profese, tak všeobecně s cílem být stále adaptabilní na probíhající změny (Mužík, 2008).

3.1 Obecná charakteristika výchovy a vzdělávání dospělých v ČR

V systému výchovy a vzdělávání se stále více prosazují přístupy odrážející fáze rozvoje jedince od dětství až dokopy pozdního, postproduktivního věku člověka. Zmírňuje se důraz na formální věkové hranice. Vzdělávací systém je možné kategorizovat z více hledisek, mne zaujalo například vymezení celoživotního vzdělávání a učení podle Mužíka (2004).

Celoživotní vzdělávání tvoří podle tohoto autora velmi bohatý, vnitřně diferencovaný celek, který lze vyjádřit takto:

Celoživotní vzdělávání (učení)

- Vzdělávání dětí a mládeže
 - Studium na školách
 - Vzdělávání a výchova v rodině
 - Zájmové vzdělávání
- Vzdělávání dospělých
 - Studium na školách
 - Další profesní vzdělávání
 - Občanské a zájmové vzdělávání (Mužík, 2004, s. 22)

Ve své bakalářské práci však kvůli přehlednosti použiji dělení podle Beneše (2008) a Průchy (2014). Budu se zabývat vzděláváním dospělých, nejpatrnější rozdíl mezi členě-

ním podle a Mužika a na druhé straně podle Beneše a Průchy spatřuji v tom, že Mužik vydělil zvláště oblast profesního vzdělávání a nezabýval se informální učením.

Vzdělávání dospělých se zásadně odlišuje od vzdělávání dětí a mládeže. Zatímco vzdělávání dětí probíhá převážně v rámci formálního vzdělávání, tedy pedagogika se zabývá jen školním vzděláváním a s ním souvisejícím učením, andragogika má na tuto problematiku širší pohled. Andragogové rozlišují tři základní druhy vzdělávání a učení tj.

- formální vzdělávání,
- neformální vzdělávání,
- informální vzdělávání (Průcha, 2014, s. 64).

Toto rozlišování se začalo prosazovat zhruba v devadesátých letech minulého století nejprve v zahraničí a později i u nás. V následujícím textu vymezím rozdíly mezi těmito pojetími edukačního procesu.

3.1.1 Formální vzdělávání

Formální vzdělávání znamená hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož základní elementy vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo v nestátních zařízeních, které má svým způsobem školský charakter a vede většinou k získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátu (Beneš, 2008).

Formální vzdělávání je tedy propracovaný a legislativně zakotvený školský systém, řídící se školským zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Z tohoto zákona O vysokých školách uvedu jen stručně několik vět, souvisejících s tématem mé práce. Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplaty programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Účastníci celoživotního studia však nejsou považováni za studenty. (zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách).

Je třeba uvést, že v teorii i praxi sílí tendence přecházet od vyučování ve formalizovaném vzdělávání k samostatnému učení. Problém spočívá v tom, že školské instituce musí k tomuto trendu přihlížet a uvedenou dovednost samoučení žáků vytvářet (Mužik, 2004).

V mé bakalářské práci se zabývám autoregulací učení dospělých v systému formálního vzdělávání, proto jsem již v úvodu uvedla, že se zaměřím na studium dospělých studujících na vysokých školách.

3.1.2 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je takové, které v sobě zahrnuje všechny vzdělávací aktivity realizované mimo školské prostředí. Sice také nějakým způsobem organizováno, ovšem vně formálního vzdělávacího systému. Patří sem zájmové a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně, komunální vzdělávání atd. Jedná se především o rozvoj schopností, znalostí a dovedností člověka, sloužící k jeho lepšímu uplatnění v osobním životě i na trhu práce.

Více se zohledňují zájmy účastníka a jeho rovnoprávnost s vyučujícím, cílem nejsou formální kvalifikace, ale rozvoj zájmového poznání.

Veteška a Tureckiová (2008) definují neformální vzdělávání jako vzdělávání, které se uskutečňuje formou kurzů, seminářů zpravidla v zařízení zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školských zařízeních. Je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetenci, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Patří sem například kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky nezbytné k výkonu zaměstnání.

3.1.3 Informální vzdělávání

Informální vzdělávání je nejrozsáhlejší a určitě nejpřirozenější způsob vzdělávání, je to učení se ze zkušenosti, v rámci každodenní komunikace a sociálního života, pod vlivem masových médií atd. Je zřejmé, že vzdělávání dospělých musí tyto procesy zkoumat a znát. Z hlediska systému ovšem není toto učení jeho součástí a předmětem andragogické činnosti (Beneš, 2008). Jedná se o proces spontánní, přirozený, nevtíravý, můžeme říci, že informální vzdělávání je základním činitelem socializace člověka v průběhu jeho života.

Bartůňková a Šimek (2002) charakterizují informální vzdělávání jako orientované na rozvíjení dovedností prakticky uplatňovat získané vědomosti, dovednosti a návyky.

Je to učení ze života a životem, zahrnující veškeré lidské osvojování si vědomostí a poznatků, často naprosto nezáměrné. K informálnímu vzdělávání dochází běžně četbou

knih, tiskovin, sledováním televize, každodenním kontaktem ve společnosti, samozřejmě významným zdrojem informálního vzdělávání je dnes internet.

Jedná se o nejrozšířenější a nejdostupnější formu osvojování si informací, informální vzdělávání probíhá u všech osob žijících ve společnosti, a co je významné, tato forma vzdělávání je samovolná, nevyžaduje aktivitu jedince, není nutné kamkoli docházet, vědomě se něco učit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM AUTOREGULACE UČENÍ DOSPĚLÝCH V SYSTÉMU FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Výzkumná část práce je zaměřena na zkoumání determinant autoregulace učení dospělých v systému formálního vzdělávání. Tento výzkum budu provádět kvalitativně, použiji metodu zakotvené teorie, tedy metodu, jejímž výstupem je vytvoření nové teorie.

4.1 Zdůvodnění volby typu výzkumu

Za stěžejní cíl práce jsem si vytyčila zjistit, jaké determinanty ovlivňují proces autoregulace dospělých, které jsou hlavní a zásadní faktory mající vliv na schopnost sebeřízení individuálního přístupu k učebnímu procesu. Zaměřím se na dospělé studenty, vzdělávající se v systému formálního vzdělání, konkrétně na ty, kteří studují na vysokých školách, v kombinované formě studia.

Výzkum provedu metodou zakotvené teorie. Použiji výzkumnou techniku polostrukturovaný rozhovor, který obsahuje předem zformulované otázky a zároveň umožňuje flexibilně reagovat a pokládat doplňující otázky, a tím vést rozhovor žádoucím směrem.

4.1.1 Výzkumný vzorek

V úvodu této kapitoly chci uvést, že respondenty jsem vybírala podle následujících dvou kritérií:

- Věk – dle vymezení pojmu dospělý každá osoba nad 18 let věku, pro potřebu mého výzkumu jsem však zvolila respondenty ve věkovém rozmezí od 28 let do 46 let věku.
- Forma vzdělávání – student kombinovaného studia humanitních studijních oborů na univerzitách ve Zlíně, Olomouci a Ostravě.

S žádostí o poskytnutí rozhovoru jsem se osobně i telefonicky obrátila na 14 studentů (mužů i žen) z mého okolí, 3 odmítli s odůvodněním, že nemají dostatek času a 1 studentka se omluvila z blíže neupřesněných osobních důvodů. Rozhovory jsem tedy vedla s 10 respondenty (jednalo se nakonec pouze o ženy), uvedu stručně charakteristiku každé z nich. Pro přehled a rozlišení v následujícím textu budu každou z nich označovat zkratkou jejího jména.

Seznam všech mých respondentek uvádím v následující tabulce č. 1:

Pořadí	Označení	Věk	Zaměstnání	Specifikace VŠ	Informace o studiu
1	ER	39	zaměstnaná	FHS UTB	3. ročník prvního vysokoškolského studia
2	EV	44	zaměstnaná	FHS UTB	2. ročník prvního vysokoškolského studia
3	HM	46	zaměstnaná	FHS UTB	2. ročník prvního vysokoškolského studia
4	IM	44	zaměstnaná	FF UP Olomouc	2. ročník magisterského studia prvního vysokoškolského studia
5	ICH	35	rodič. dovolená	FSS OU Ostrava	3. ročník třetího vysokoškolského studia
6	MČ	42	zaměstnaná	SŠPgS Zlín (dálková zkrácená forma studia) a zároveň FF UP Olomouc	3. ročník obou studijních programů
7	PM	28	zaměstnaná	FSS OU Ostrava	2. ročník magisterského studia druhého vysokoškolského studia
8	RP	40	zaměstnaná	FHS UTB	3. ročník prvního vysokoškolského studia
9	RK	45	zaměstnaná	FF UP Olomouc	3. ročník prvního vysokoškolského studia
10	VJ	43	zaměstnaná	FHS UTB	2. ročník prvního vysokoškolského studia

Tab. 1. Seznam respondentů

Pro větší komplexnost a obsažnost svého výzkumu jsem oslovila i respondenty - muže, jak jsem již uvedla výše. Dva respondenti byli v době zahájení mého výzkumu několik měsíců nezaměstnaní, vedení v evidenci ÚP. Právě tito účast na výzkumu odmítli z důvodu časové vytíženosti. Samozřejmě jejich rozhodnutí respektuji, jsem si však jistá, že by názory těchto účastníků mohly být pro mou vznikající zakotvenou teorii přínosné, a dodaly by zpracovávané teorii hutnost a plasticitu.

4.2 Realizace kvalitativního výzkumu metodou zakotvené teorie

Při zpracování kvalitativního výzkumu budu vycházet z odborné literatury, především z publikace *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* autorů Strausse a Corbinové (1999), a dále z knihy *Miovského Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (2006) a *Švaříčka a Šed'ové Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2007).

4.2.1 Způsob sběru dat

Sběr dat pro tuto bakalářskou práci jsem prováděla v březnu až červnu 2014, místo a čas vedení rozhovoru jsem volila především podle toho, aby co nejlépe vyhovovalo mým respondentům.

Důležitou podmínkou mého výzkumu bylo získání dostatečného objemu psaného textu, tedy přepsaných rozhovorů se zvolenými respondenty.

Při získávání těchto materiálů jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Své dotazy jsem volila podle mnou předem vymezených výzkumných otázek. Využívala jsem otevřené otázky, očekávala jsem spíše delší odpovědi, usilovala jsem o to, aby se respondenti otevřeli a zamysleli se nad vlastními učitelskými strategiemi, nad tím, co je vlastně přivedlo k vysokoškolskému studiu, co je motivuje ke vzdělávání, jaké jsou jejich individuální postupy a metody, ptala jsem se například také, zdali se odměňují za zvládnutí zkoušky a jak.

Rozhovory jsem vedla individuálně s každým jednotlivým respondentem, v prostředí, které si sám určil a které mu umožnilo cítit se příjemně. Respektovala jsem časové možnosti (s ohledem na zaměstnání a rodinné možnosti) odpovídajících. V úvodu každého rozhovoru jsem respondentovi (v mém případě se jednalo pouze o ženy, proto nadále budu psát o respondentkách) vysvětlila účel našeho rozhovoru, sdělila jsem, že zpracování získaných informací proběhne naprosto anonymně, bez uvedení jména. Hned v úvodu každého jednotlivého rozhovoru jsem respondentky požádala o souhlas s použitím záznamové techniky - diktafonu.

V průběhu rozhovoru jsem nejprve usilovala o navázání vztahu mezi respondentkou a mnou, mým cílem bylo dosáhnout jejich „otevření se“, tedy určitého naladění se na zkoumané téma. Respektovala jsem směr povídání participantek (účastnic) výzkumu, usi-

lovala jsem však o to, abychom se při rozhovoru nevzdálily od zkoumaného tématu. Vycházela jsem z předem připravených otázek, své dotazování jsem však samozřejmě přizpůsobila průběhu rozhovoru. Na závěr rozhovoru jsem každé z účastnic poděkovala za její názory a ochotu spolupodílet se na výzkumné činnosti.

Délka těchto rozhovorů byla individuální, jejich hlavní část trvala od 17 minut po 35 minut.

4.2.2 Způsob zpracování dat

Rozhovory, zaznamenané na diktafon, jsem nejprve přepsala do textové podoby. Ze získaných rozhovorů jsem nejprve vyloučila nadbytečné, s tématem zjevně nesouvisející informace.

Pro zpracování dat jsem využila kódovací postupy metody zakotvené teorie. Strauss a Corbinová (1999) charakterizují zakotvenou teorii jako teorii induktivně odvozenou ze zkoumaného jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Začínáme pracovat se zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.

Úvodní fází zakotvené teorie je otevřené kódování, to znamená analýza přepsaných rozhovorů podle zásad otevřeného kódování. Přepsané rozhovory jsem opakovaně pročítala a označovala si větné úseky, mající vztah ke zkoumanému tématu. Shromážděná data jsem rozdělila na významové úseky, a přiřazovala jim označení, tzv. kódy. Vzhledem k tomu, že objem textu byl poměrně velký, tyto kódy jsem označovala čísly a přepisovala na lístečky. Významově související kódy jsem následně shromažďovala podle souvislostí. Tento proces je označován jako kategorizace. Vytvořené kategorie jsem potom pojmenovala tak, aby označení co nejvýstižněji vyjadřovalo jejich význam.

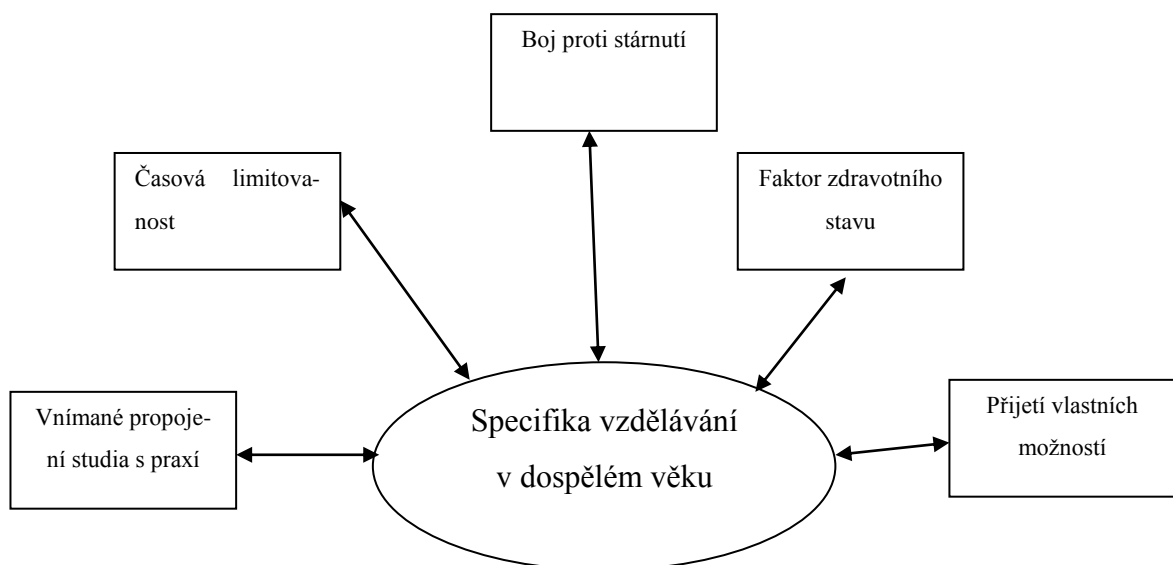
Předkládám seznam sedmi vytvořených kategorií:

- Specifika vzdělávání v dospělém věku
- Faktor sociálního prostředí
- Kariérní důvody
- Osobnostní předpoklady
- Individuální přístup k učení
- Schopnost sebeřízení a sebedpřijetí
- Volní strategie

4.2.3 Analýza kvalitativních dat technikou otevřeného kódování

Jednotlivé kategorie uvedené v předchozí kapitole jsem na základě dostatečného objemu textu v souladu se Straussem a Corbinovou (1999) rozvinula také posouzením jejich vlastností a dimenzionálního rozsahu.

Nejprve vždy předložím grafické vyjádření jednotlivých kategorií a poté vymezím jejich její dimenzionální rozsah. U každé jednotlivé kategorie poté provedu analýzu získaných dat. Popis kategorií doplním o nejzajímavější a nejdůležitější výroky respondentek. Pro přehlednost u každého jednotlivého výroku uvedu zkratkou jména označení respondentky.



Obr. 1. Specifika vzdělávání v dospělém věku

Specifika vzdělávání v dospělém věku

Vnímané propojení studia s praxí – nedostatečné až přiměřené

Časová limitovanost – velmi výrazná až přijatelná

Boj proti stárnutí – nepodstatný až vnímaný

Faktor zdravotního stavu – nezmiňovaný až významný

Přijetí vlastních možností – tolerance až výzva

Propojení studentského života, rodiny a pracovního procesu v dospělém věku není vždy snadné, jak uvedla respondentka RK: „*studium při zaměstnání je o kus těžší, především proto, že je to studium při zaměstnání a v hlavě má člověk tolik jiného...*“, MČ k tomuto uvádí, že „*dříve jsem měla o kus jiné priority, řešila jsem rodinu a zdravotní problémy všech kolem sebe, teď podmínky jsou, a zas nebere hlava*“. Únava a snadnější unavitelnost je omezující faktor, na který se odkazovalo hned několik respondentek (například IM uvádí, že „*na obtíž je jednoznačně větší unavitelnost*“). Přesto je obecně možné studium v dospělém věku přijímat kladně (VJ: studium „*je dar, který se musí přijmout a využít*“). Studium v dospělosti je často určitý kompromis mezi možnostmi a požadavky, „*jedna oblast se musí aspoň dočasně ošidit, aby se zvládlo to druhé.*“ (PM).

V této kategorii je velmi dobře patrné, které faktory považují respondentky mého kvalitativního výzkumu za klíčové ve vztahu k odlišnostem studia v mládí a v dospělém věku.

Zásadní pro všechny dotazované je propojenost studia s praxí, některé respondentky toto propojení vnímají jako nedostatečné, např. ICH: „*spoustu věcí vám, že nikdy potřebovat nebudu a fakt to musím dát jen na tuto zkoušku...*“. V mnoha případech však byl výstup ze získaných rozhovorů v této oblasti pozitivnější, reflektoval pracovní zkušenosti a spíše směřoval výstup této kategorie k dimenzi „*přiměřená*“, např. ICH: „*když to souvisí s mou praxí, tak se učím víc a pamatuju si to automaticky. Taky mě to víc zaujme*“, nebo IM: „*volila jsem obor, kde se prolínají témata..., se kterými se setkávám každodenně v pracovním životě*“.

Vzdělávání v dospělém věku může být i výhodou, protože je možné při studiu zúročit dlouholeté nabyté zkušenosti (HM: „*Oproti mladším mám hodně velkou výhodu díky mé práci, mám hodně zkušeností z oblasti personalistiky...*“).

V této souvislosti nemohu neuvést i výroky pravděpodobně nejzapálenější respondentky – MČ, nadšení pro dvojnásobné studium z ní viditelně vyzařovalo a odráželo se i v jejích slovech, např. *„třeba tu psychologii, tu přímo miluju, to vidíš v praxi, to využití, ve školce, ...to tě nabíjí, ta smysluplnost toho učení...“* (MČ).

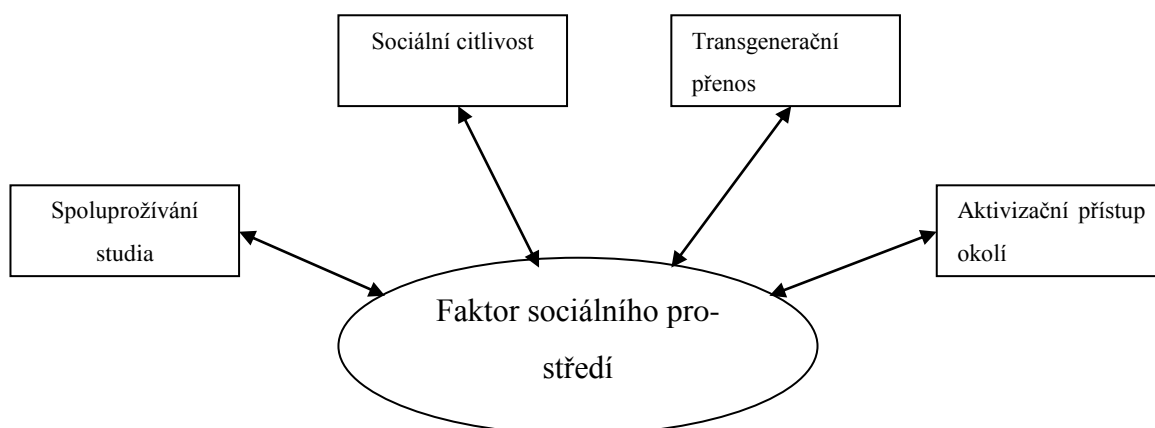
Ze získaného objemu přepsaných rozhovorů můžeme vyčíst limitovanost časem všech účastníků, nejvýznamnější asi u maminky dvou malých dětí a zároveň několikanásobné studentky, která uvedla, že je pro ni zásadní *„mít vůbec čas na to začít se učit“*. Do kontrastu k tomuto uvedu názor EV, která uvedla, že *„studium je spíš vyplnění volného času“*, samozřejmě toto je dáno rodinnou situací svobodné ženy.

Studium v dospělém věku je pro některé účastnice mého výzkumu nástrojem *„boje proti stárnutí“*, jak se vyjádřila studentka EV, jiné studiem objevují nové obzory, které jim studium přináší (IM: *„otevírají se mi nové obzory, proč nevyužít čas k něčemu, co jsem vždycky chtěla, ale nemohla...“*).

Na schopnost sebeřízení v dospělém věku má nezanedbatelný vliv zdravotní stav studenta, některá zdravotní smyslová i tělesná omezení (RK: *„oči už mi slouží míň...“* a HM: *„naše mozky už nejsou schopné pojmout tu kapacitu nových vědomostí, už nejsou čerstvé...“*), avšak u některých respondentek je patrná smířenost a naopak schopnost přizpůsobit se a vyrovnat se se zdravotním handicapem (HM: *„...já ale teď mám nějaký zdravotní handicap, tak jsem se opět vrátila k józe, to mi pomáhá, to je na koncentraci mysli...“*).

V této kapitole nelze opomenout ani téma přijetí vlastních možností dospělým studentem, podstatné pro proces autoregulace. Uvědomují si vlastní slabosti a nedostatky individuálního učebního stylu (ER: *„pořád jsem jakoby plula po povrchu“*, MČ: *„najednou jakoby už to nejde tak samo...“*, RP: *„stres a trému mám nyní snad větší než v minulosti, na střední mi to bylo spíš jedno, ale teď chci uspět sama pro sebe...“*).

Závěrem této kapitoly na téma specifika vzdělávání v dospělém věku uvedu, že z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že mnou oslovení studenti si uvědomují odlišnosti studia v mládí a nyní, tuto odlišnost akceptují a zahrnují do svých učebních strategií a jsou schopni s touto odlišností aktivně pracovat ku prospěchu vlastního vzdělávacího procesu. Díky tomu jsou pak lépe schopni studiu přinášet nemalé oběti a aktivně ve vlastním zájmu budují svoji schopnost sebeřízení učebního procesu.



Obr. 2. Faktor sociálního prostředí

Faktor sociálního prostředí

Spoluprožívání studia – vítané až nepotřebné

Sociální citlivost – nízká až intenzivní

Transgenerační přenos – nepodstatný až významný

Aktivizační přístup okolí – vnímaný až rušivý

V následující kapitole se zaměřím na vliv sociálního prostředí na schopnost studia v dospělém věku. Budu zjišťovat, jak blízké sociální okolí formuje schopnost osvojování si učiva, nakolik je proces sebeřízení prohlubován zvenčí. Na první pohled je možné se domnívat, že sebeřízení, tedy autoregulace učení je proces determinovaný pouze z nitra jedince, na základě analýzy rozhovorů zjistím, jestli tomu tak skutečně je.

Každé studium, probíhající v systému formálního vzdělávání se uskutečňuje ve vzdělávací instituci, to znamená, ve vzdělávacím zařízení, ve společnosti dalších studentů a přednášejících. Téměř všechny respondentky uvádějí, že spoluprožívání studia společně s ostatními jim celý proces značně usnadňuje a zpřehledňuje (RK: „*těší mě nejvíc právě ten kolektiv, nebo spíš část kolektivu, kvůli těm tam chodím ráda*“, MČ: „*děláme soukromé semináře, sejdeme se, probíráme učivo, dáme to dohromady a pak je z toho ten vítězný celek, že to pochopíme...*“).

Ovšem na druhou stranu ne pro všechny účastnice je nezbytný proces sdílení učebního procesu, některé studentky jej vnímají jako částečně omezující (HM: „*cítím to jako*

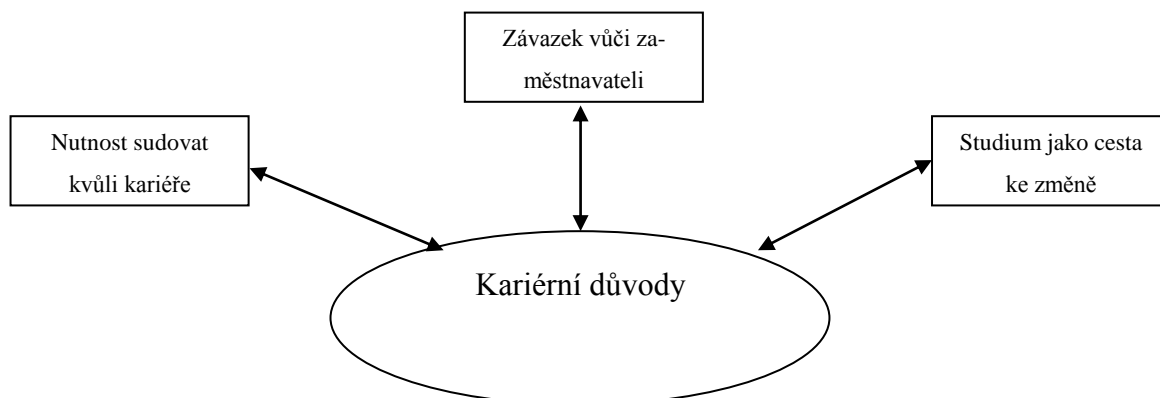
svoji velkou chybu že pod vlivem ostatních se neřídím tolik sama sebou, ale tím, co říkají ostatní a dost nad tím přemýšlím..., bud se toho muset vyvarovat, protože se mi to nevyplácí...“).

Rodinná sounáležitost výrazně zkvalitňuje schopnost zvládnutí studia studentem a vede k pocitu zodpovědnosti (MČ: „je to super, hodně lidí mě v tom podporuje a spoluprožívá to se mnou, a já zas vím, že je nesmím zklamat...“).

Autoregulace učení je ovlivněna do značné genetikými předpoklady každého z nás. V této kapitole se chci zaměřit spíše na tzv. transgenerační přenos v rámci rodiny, tedy na to, nakolik je ochota studovat podmíněna hodnotovým žebříčkem anebo prestiží vzdělávání v rodině. Některé respondenty uvedly, že je pro ně prestiž vzdělávání nepodstatná, (ER: „prestiž ani rodinnou tradici v titulu nevidím, ale vím, že rodičům to udělá velkou radost...“, PM: „spíš jde o to, že jsem sama chtěla...“).

Zajímavý a spíše výjimečný je postřeh respondenty EV „já sama chci, protože chtěli moji rodiče a podařilo se jim pomě to chtít taky a teď je to o okolí, že to nemůžu vzdát, protože by to okolí vědělo a naše by to mrzelo...“.

V rozhovorech převažují názory, že okolí působí stimulačně na proces učení, na schopnost překonat nechuť a průběžně zvládat zkoušky a učivo, nikoli na samotný důvod zahájit studium. Sociální prostředí ovlivňuje schopnost autoregulace především tak, že dospělí studenti cítí závazek vůči svému bezprostřednímu okolí, vnímají, že by jejich okolí mrzelo, kdyby byli neúspěšní a proto vliv sociálního okolí nevnímají jako zatěžující, nýbrž naopak jako stimulační.



Obr. 3. Kariérní důvody.

Kariérní důvody

Nutnost studovat kvůli kariéře - zjevná

Závazek vůči zaměstnavateli – žádný až zavazující

Studium jako cesta ke změně – zmíněné až žádoucí

Spokojený a kvalitní život každého člověka je bezprostředně závislý na spokojenosti s jeho uplatněním na trhu práce. Proto je dospělý často vystaven nutnosti zahájit studium v dospělém věku právě z tohoto vnějšího tlaku. Jak se však tento vnější tlak odráží na schopnosti studenta řídit svůj individuální vzdělávací proces?

Z mého výzkumu vyplynulo, že studentky, které zahájily studium kvůli kariéře (myšleno kvůli oprávněným, legislativním požadavkům na pracovní místo mají nižší schopnost motivovat se k učení a horší schopnost a vůli ovládat svůj autoregulační proces. (RP: *„chtějí to po nás a musí to po nás chtít, tak jsem se na to dala...“*).

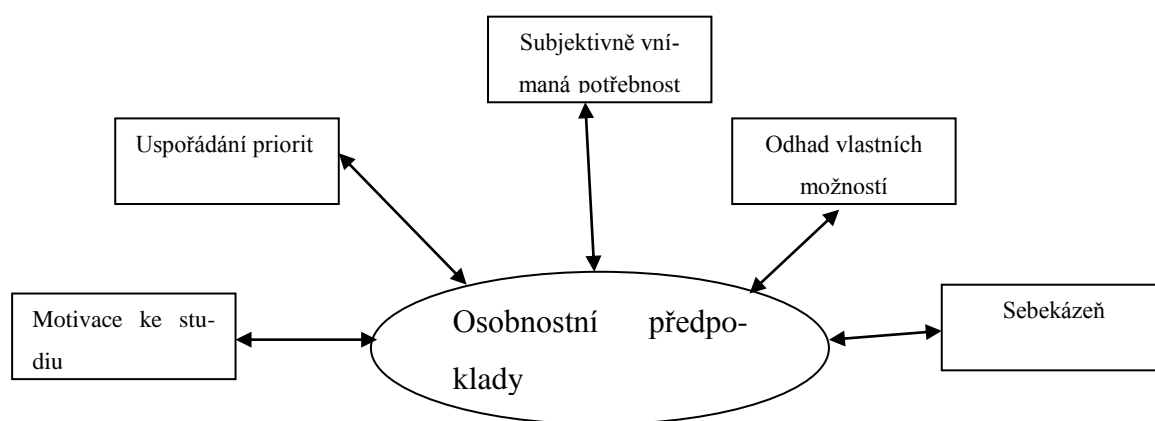
Jiná respondentka uvedla, že *„...ke studiu mě přivedla bývalá kolegyně z práce, do té doby mě to ani napadlo, neměla jsem dostatek odvahy a sebevědomí...“* k tomu však dodává: *„...ale dnes bych se rozhodla stejně, studium mě naplňuje...“* (RK). Je tedy patrné, že vnější tlak této respondentce umožnil rozvinout určitou část její osobnosti, která by jinak pravděpodobně nedostala příležitost.

V současné době je běžné, že v průběhu svého produktivního věku vlivem okolností měníme často zcela pracovní zaměření, je dobré proto na tuto případnou změnu být s předstihem připraveni. Tento postoj je blízký VJ, která v rozhovoru uvedla: *„...věřím, že studium mi pomůže v hledání zaměstnání v novém oboru...“*. PM zase uvádí: *„z mého pohledu je škola nutným základem změny...“* a ER zmiňuje: *„právě že potřebuji změnit to zaměstnání, to je ta hlavní motivace, změna práce...“*.

Některé profese v současné době vyžadují doklad o úspěšném absolvování určitého studijního oboru, z mé nejbližší oblasti zmíním povinnost sociálních pracovníků doplnit si vzdělávání v souvislosti s legislativní podmínkou. Tento vnější tlak pak u některých respondentek vyvolává pocit závazku, působí spíše demotivačně na proces autoregulace vlastního učení. Respondentka ICH uvádí *„druhou školu jsem začala studovat, protože se změnil zákon a zaměstnavatel to po nás vyžadoval a RK: „chtěli to po nás, prostě nešlo jinak...“*.

Z uvedených citací je možné vyčíst, že kariérní důvody působí na většinu účastnic výzkumu spíše rušivě, pocit vnějšího slaku ze strany zaměstnavatele nepodporuje vůli studentů učit se. Tím se kariérní vlivy zjevně odlišují od vlivů sociálních, bezprostředního okolí studenta.

Výjimkou v této kategorii jsou studentky, které studují s vidinou nalezení lepšího uplatnění v budoucnu, v tom případě však převažuje vliv vnitřní motivace jednice nad vnější determinantou procesu autoregulace učení. K těmto vnitřním determinantám se dostaneme v následujícím textu.



Obr. 4. Osobnostní předpoklady.

Osobnostní předpoklady

Motivace ke studiu – nízká až velmi vysoká

Uspořádání priorit – vnímané až nevědomé

Subjektivně vnímaná potřeba studia – zjevná až sdělená

Odhad vlastních možností – podceňování se až sebedůvěra

Sebekázeň – neuvědomovaná až záměrně rozvíjená

Osobnostní předpoklady vyjadřují predispozice studujícího jedince vyrovnat se se studijními nároky, přijmout svou individuální schopnost osvojovat si učivo, korigovat proces sebeučení. Celý tento autoregulační proces je významně determinován motivací studenta.

Motivace respondentek je u většiny z nich vysoká a určující primárně smysl jejich znovustudia v dospělém věku. Ať už důvod zahájení studia označují jakkoli (EV: „byla to

především zvědavost, jak to na VŠ vypadá...), případně převážil vliv jejich okolí (IM: „vyrucovaly mě mladší kolegyně“), touha rozšířit dosavadní obzory (PM: „tento obor mě už dlouho zajímal...“), nebo nutnost studovat kvůli zaměstnání (RP): „jednoznačně zaměstnání, funkce...“.

Tento motivační prvek je zásadní pro všechny studentky a formule jejich proces učení žádoucím směrem (MČ: „vím, že není teď už jiná cesta navíc, moc mě to baví...“).

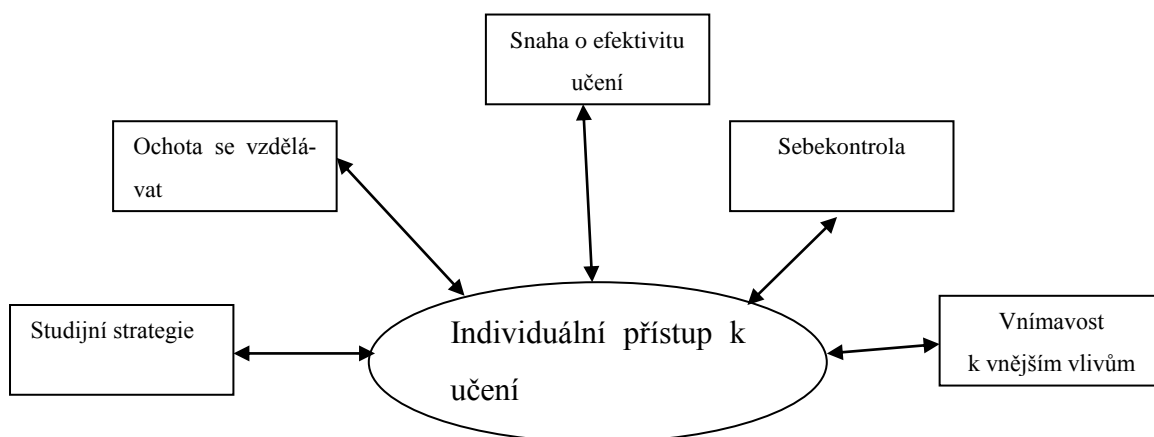
Na studentky působí vzdělávací proces jednoznačně stimulačně, většina z nich vnímá studium jako přínosné a subjektivně potřebné. (VJ: „vnímám to jako novou životní etapu se vším, co mi přináší...“) a ICH („studium volím dobrovolně a myslím si, že to můžu zvládnout...“). HM dokonce uvádí, že studium ji „úplně pohltilo...“.

Samozřejmě podmínkou úspěšně zvládnutelného a efektivního procesu učení je uspořádání vlastních priorit, byť třeba jen dočasné, po dobu studia. PM uvádí „je to jen dočasně a stojí to za to...“ a ER k tomu uvádí „přinutím se, překonám tu nechut'..., všechno co se musí, se nechce...“

Podmínkou úspěšného studia je především odhad vlastních možností. O přijetí vlastních možností jako specifiku vzdělávání dospělých jsem již psala, nyní stručně zmíním téma odhadu vlastních možností, který je závislý na zralosti studenta, znalosti vlastní osobnosti a ochotě přijmout tyto vlastní možnosti ve vztahu ke vzdělávacímu procesu. ER v této souvislosti sděluje, že „znám se už, vím, že někdy to prostě nejde, poznám to už na sobě, nemá cenu to chtít za každou cenu překonávat, protože by to nemělo v tu chvíli smysl...pak si ale říkám, Evi, musíš, dokážeš to...“

Velmi důležitá je především v této souvislosti sebekázeň, tedy schopnost přimět se něco udělat, překonat nechut', dokončit započatý úkol. Sebekázeň úzce souvisí s autoregulací, protože právě vnitřní ukázněnost usnadňuje autoregulační proces jedince. Že se může jednat občas o hodně obtížný úkol, dokazuje MČ: „občas si zoufale řeknu při pohledu na spoustu materiálu – nemáš šanci, prostě nemáš šanci... a pak to povolí a řeknu si, ale ne, ty to dáš, nebud' líná, už jsi mohla mít místo litování se tři stránky přečtené...“

Osobnostní faktory tedy jak je patrné významně determinují proces řízení vzdělávacího procesu, zejména se prokázal předpokládaný vliv vnitřní motivace na autoregulaci učení se a také se zjevně projevila váha sebekázně. Samozřejmě nelze opomenout ani význam uspořádání priorit po dobu studia.



Obr. 5. Individuální přístup k učení

Individuální přístup k učení

Studijní strategie – podvědomé až vědomé

Ochota se vzdělávat – nízká až vysoká

Snaha o efektivitu učení – nepatrná až patrná

Sebekontrola – opomíjená až záměrná

Vnímavost k vnějším vlivům – nízká až intenzivní

Některé studijní postupy volí respondentky podvědomě (ICH: „*cítím, že mi to tak vyhovuje, proto tak postupuji a vyplácí se mi to...*“), jiné nad svým procesem učení přemýšlejí a volí neefektivnější metody k ovládnutí objemu učiva v co nejkratším časovém úseku (HM: „*už vím, jak do hlavy dostat co nejvíc za relativně krátký časový úsek, chce to především zklidnění se a otevření se učivu...*“).

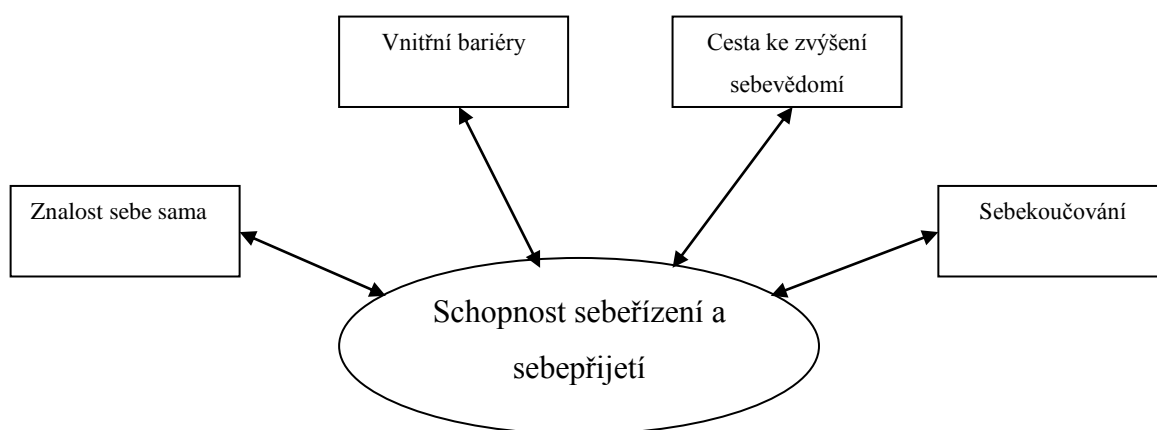
Společným tématem všech přeepsaných rozhovorů byla patrná ochota všech respondentek se nadále vzdělávat, rozšiřovat svoje obzory a také to, že případný neúspěch berou jako výzvu. Jedna z nich dokonce uvedla, že „*studuje na trzc svému okolí...*“. Některé z nich uvedly, že nevyklučují možnost studovat i v nějakém dalším studijním programu v budoucnu (PM: „*vůbec to nevyklučuju, já jsem takový věčný student, ale spíš se budu asi věnovat cizím jazykům...*“), jiné tuto možnost spíše vylučují (EV: „*nejsem si jistá, spíš už asi ne...*“).

Všechny respondentky usilují o co neefektivnější učební styl a také o to, aby sebekontrolou svého učebního stylu dosáhly požadovaných výsledků. (RP: „*snažím se myslet*

na to, co musím, nepřidávat si zbytečně práce, vždyť bych na to doplácela zas jen já a vlastně i moji blízcí“ a ICH: „raději naplno a kratší dobu, než to roztahovat na dlouho a opakovat třeba zkoušky...“.

Jako rušivé však účastnice tohoto výzkumu hodnotí některé vlivy vnějšího okolí, ať už prostorové, či časové. V této oblasti byly jako rušivé a ztěžující studium jmenovány dva faktory – jednak obtížnost zajištění si potřebné dostupné odborné literatury, a také nemožnost účastnit se všech stanovených přednášek z důvodu jejich nevhodného časového rozvržení. Tyto oba faktory ubírají dle slov mých respondentek sílu a chuť ke studiu (ICH: *„je to složité vůbec najít si volný čas jít do knihovny a ne tak ještě, když vidíš, že ty knížky v knihovně mají dlouhodobě rozpůjčované...“*) nebo ER: *„i kdybych sebevíc chtěla, na přednášku se dříve než ve 3 hodiny nedostanu a pak mi to chybí, že jsem tam nebyla...“.*

Individuální přístup k učení všech mých respondentek hodnotím jako velmi zodpovědný a z odpovědí vyplynulo, že vliv vlastního přístupu k učení se projevuje na procesu autoregulace výrazně pozitivně.



Obr. 6. Schopnost sebeřízení a sebepřijetí.

Schopnost sebeřízení a sebezřetiví

Znalost sebe sama – přijatelná až nově prohlubovaná

Vnitřní bariéry – omezující až překonatelné

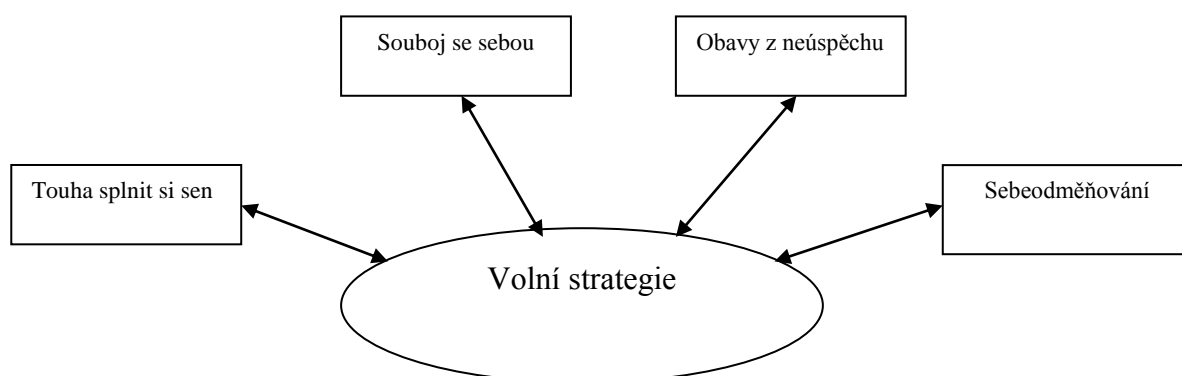
Cesta ke zvýšení sebevědomí - vnímaná až neuvědomovaná

Sebekoučování – vrozené až záměrně rozvíjené

Podmínkou kvalitního procesu sebeřízení je především znalost sebe sama a sebe-koučování, tedy vedení vlastní osoby žádoucím směrem. Z rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že kromě jedné všechny mají pocit, že si nejsou vědomy vlastních studijních možností, že znají a přemýšlejí nad svými učitelskými strategiemi. Pouze jedna (ER) uvedla, že raději nad ničím nepřemýšlí, protože by zjistila, že nic neví a bylo by to ještě horší. I z tohoto výroku je však patrné, že nad svým učebním stylem pravděpodobně přemýšlí.

Bohužel velmi obtížně všechny respondentky překonávají vnitřní bariéry (ať už je to nedostatek sebevědomí, obavy z neúspěchu, pocit méněcennosti). Jak uvedla EV, „*je to horší s každým ročníkem...*“. RP zase sdělila, že „*nechci mít pocit, že už na to nemá, ale asi to tak je...*“. Studium je cesta ke zvyšování sebevědomí, a z opačné strany můžeme konstatovat, že vyšší sebevědomí je důležitým faktorem sebezdvělávání. Jak uvádí RK: „*chci věřit, že už to nějak dokážu, pak se mi asi líp učí...*“ ICH zase zmínila že „*teprve po ukončení prvního studia jsem si začala věřit a teď už s tím opravdu problémy nemám...*“.

Schopnost řídit vlastní učební proces je závislý na vnitřním odhodlání a ochotě překonávat vnitřní negativní bariéry, tedy předsudky vůči studiu. ER zmínila, že teprve postupem času pochopila, že je jen na ní, jestli to dokáže a že stejně nikdo jiný se za ni učivo nenaučí. Předpokládám, že toto přijetí vlastních možností a schopnost sebeřízení přispívá k prohloubení víry ve zvládnutí učební látky a ve zdárné absolvování celého studia.



Obr. 7. Volní strategie.

Volní strategie

Touha splnit si sen – žádná až sdělená

Souboj se sebou – velký až intenzivní

Obavy z neúspěchu – podvědomé až sdělené

Sebeodměňování – nepotřebné až nezbytné

Dospělý student, stejně jako učící se dítě v první řadě touží po úspěšném ukončení svého studia. Domnívá se, že to je jeho meta, ne vždy to však je pravda. Jak ukázaly rozhovory s účastnicemi výzkumu, některé z nich studují právě pro potěšení ze studia, v podstatě se na ukončení studia netěší a již předem zvažují případné další studium (PM: „stejně tuším, že to není poslední moje studium...“, ICH: „jsem takový věčný student...“ a MČ: „už teď vidím, co dalšího bych v této mojí oblasti chtěla studovat dalšího...“).

A to i přes to, že studium je často souboj se sebou, překonávání velkých překážek, zdolávání téměř nemožného (RP: „občas tomu ani nevěřím, že to zvládnou, ale ten pocit pak...“, ER: „i když se strašně moc nechce, musím prostě a já to vím...“).

Typickým znakem dospělosti je zralost a s ní související zodpovědnost. Jedná se o pozitivní vlastnost, nicméně v e vztahu k učebnímu procesu často poněkud stresující. Respondentky shodně uváděly, že „ten pocit, že to neudělám, ten bych nechtěla zažít...“ (HM).

Raději často studují intenzivněji a pečlivěji, určitě zodpovědněji než v době středškolského studia, ale potřebují k vlastní duševní vyrovnanosti pocit, že „jsem tomu dala maximum“ (MČ).

Za kvalitně odvedený výkon a zvládnutou zkoušku sdělují respondentky, že je příjemné se odměnit, posilují se tím pozitivní souvislosti mezi vynaloženou námahou a výsledkem této námahy (RP: „jsem žena a potřebuju se na něco těšit, ale podmínkou je udělat zkoušku, mám vlastně pak dva důvody k radosti...“).

Zodpovědnost a vítězný souboj se sebou velmi blízce souvisí s procesem autoregulace, vyjadřují vlastně postoj studujícího člověka k vzdělávání a jsou znakem úcty a pokory před tímto procesem. Signalizují zvládnutí tohoto procesu autoregulace žádoucím směrem.

4.2.4 Interpretace získaných dat prostřednictvím paradigmatického modelu

Ze získaných dat je možné vytvořit tzv. paradigmatický model, díky němuž se uvádějí do vztahu kategorie a podkategorie. Zjednodušenou verzi paradigmatického modelu uvádějí Strauss a Corbinová (1999) takto:

PŘÍČINNÉ PODMÍNKY – JEV – KONTEXT – INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY –
STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE – NÁSLEDKY

Smysl a přínos tohoto paradigmatického modelu dále vymezují autoři Švaříček a Šedřová (2007, s.) takto: „Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň zohlednit procesuální dynamiku v datech.“

Nejprve jsem tedy na základě tohoto výzkumného procesu přepracovala kategorie vzešlé z otevřeného kódování a ty jsem (upravené a přejmenované podle potřeby výzkumu) vsadila do uvedeného paradigmatického modelu. V průběhu tohoto procesu jsem neustále ověřovala vztahy a vazby mezi jednotlivými položkami modelu, uvědomovala jsem si souvislosti a rozkrývala nově se vynořující vazby a významová spojení.

Na následující straně předkládám výše uvedený **paradigmatický model** navržený podle výsledků mého výzkumu:

Příčinné podmínky:	<p>Vnější a vnitřní determinanty procesu řízení učení</p> <p>Touha efektivně se učit</p> <p>Potřeba dosáhnout vysokoškolského vzdělání</p>
Jev:	Autoregulace učení
Kontext:	Specifika vzdělávání se v dospělém věku
Intervenující podmínky:	<p>Individuální přístup k učení</p> <p>Okolnosti osvojování si učiva</p> <p>Úroveň motivace dospělého studenta</p> <p>System formálního vzdělávání</p>
Strategie jednání a interakce:	<p>Způsob sebeřízení</p> <p>Volba efektivních postupů</p> <p>Postupy ke zkvalitnění učebního procesu</p> <p>Schopnost hospodařit s časem</p>
Následky:	<p>Přijetí vlastních možností autoregulace</p> <p>Schopnost sebekoučování</p> <p>Překonání vnitřních bariér</p>

Tab. 2. Paradigmatický model.

Centrální kategorií uvedeného paradigmatického modelu se stala autoregulace učení. Konkrétně se jedná o autoregulaci učení dospělých studentů, kteří se z osobních či pracovních důvodů rozhodli pro studium v systému formálního vzdělávání v dospělém věku. Pro tuto centrální kategorii jsem hledala vazby a vztahy s ostatními kategoriemi tak, aby se ze získaných a zpracovaných dat vynořila nová teorie. U jednotlivých kategorií a jejich vzájemných vztahů jsem zjistila vzájemnost a významovou obousměrnost, v podstatě se jedná o cyklický proces, kdy důsledky vnaší do procesu autoregulace zpětnou vazbu, a tím dochází ke změnám příčin, strategií jednání i samotného jevu. Dále uvedu zjištěnou dvojí závislost a propojenost vztahů, v závislosti na příčinných podmínkách vstupujících do celého procesu autoregulace učení.

Centrální kategorie, tedy autoregulace učení je především podmíněna podle sdělení mých respondentek touhou efektivně se učit a dosáhnout pokud je to možné ve stanoveném termínu vysokoškolského vzdělání. Jako hlavní důvod svého studia respondentky označují především nutnost studovat kvůli své současné, případně i budoucí, zatím pouze plánované kariéře. Tento vzdělávací proces je však závislý na schopnosti dospělého jedince adaptovat se na novou životní etapu, etapu pozdně studentskou. Učení se v dospělém věku je odlišné od studia středoškolského, především proto, že dospělí jedinci pocítují obavy z neúspěchu, pramenící například ze špatných zkušeností z minulých let, obavy z reakcí okolí, mají často pocit, že jejich schopnost osvojovat si učivo je již nízká. Ústřední jev autoregulace učení v kontextu specifik vzdělávání se v dospělém věku vede k volbě nejvýhodnějších a žádoucích strategií jednání a efektivních postupů, především ke zkvalitnění způsobu sebeřízení, k volbě takových postupů, které vedou ke zdokonalení učebního procesu. Mimo jiné se zde zřetelně opakovaně projevila časová limitovanost dospělých a s tím související rozvíjená schopnost hospodařit s časem.

Je nezbytné uvést intervenující podmínky tohoto procesu, tedy individuální přístup k učení (zmíním například psychickou odolnost vůči studijnímu stresu, individuální strategie, nezbytnost dočasného uspořádání priorit, osobnostní předpoklady studujícího jedince dané jeho předchozími školní i zkušenosti a také jeho kognitivními schopnostmi), okolnosti osvojování si učiva (záměrná plánovaná příprava nebo naopak odkládání učení se, touha pochopit smysl učiva, rodinné a pracovní vlivy působící na studujícího), úroveň motivace dospělého studenta (několika respondentkami zmíněný je pocit vnitřního obohacení a víra v úspěch).

V této části upřesním dvojí závislost a propojenost vzájemných vztahů. Výrazně odlišně je determinován proces autoregulace učení u respondentek, která uvedly, že studium zahájily kvůli pracovnímu zařazení, tedy pouze z vnějšího tlaku, tehdy strategií je volba postupů, vedoucích k cíli za jakoukoli cenu, bez vnitřní motivace a záměru překonávat vůlí překážky. V tomto případě je studium pouze splněné, bez výraznějšího osobnostního přínosu pro studujícího jedince. Kontext v tomto případě zůstává zachován – specifika vzdělávání se v dospělém věku, význam těchto specifík však bývá zvýšeně zmiňována zdůrazňován (zdravotní bariéry, a především vnímaný rozpor mezi potřebami praxe a předkládanou teorií).

Vnitřní odmítání procesu osvojování si učiva, negativistický přístup k učení a neochota otevřít se studiu vede k tomu, že tyto respondentky spíše nezvládají proces sebeřízení učení, neosvojily si schopnost sebekoučování a navíc si potřeby této schopnosti nejsou vědomy. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že své studium nepřijaly vnitřně, neztotožnily se s ním a podvědomě studium stále odmítají. Tento odmítavý individuální přístup k učení a nízká úroveň motivace (jako intervenující podmínky) však dále snižují schopnost autoregulace učení a touhu efektivně a smysluplně se učit a celý proces redukuje pouze na potřebu dosáhnout vysokoškolského učení. V tomto případě také je možné zaznamenat respondentkami vnímaný rozpor mezi tím, co očekávají od studia, a co považují za potřebné pro svoji praxi, a tím, co jim školské osnovy v systému formálního vzdělávání předkládají. Nutnost studovat kvůli zaměstnání vyvolává konflikt teorie a vlastní odbornosti a tedy vede k rozporu mezi teorií a praxí. Studentky v těchto případech odmítají přijmout předkládané učivo s tím, že jim nic nového nepřinese a že neodpovídá potřebám jejich konkrétní praxe. Tím, že samy sobě záměrně neumožní otevřít se studiu, je proces autoregulace učení negativně determinován.

V případě pozitivního přístupu k učebnímu procesu, který v mém výzkumu výrazně převažoval, je situace zřetelně jiná, i když základní paradigmatický model opět platí. Proces autoregulace učení v kontextu specifík vzdělávání v dospělém věku je formován především vnějšími a vnitřními vlivy (v tomto případě nejen a pouze nutností studium dokončit kvůli kariéře, ale zejména převažovala touha po doplnění si vědomostí, přání navázat nové kontakty, posunout své vlastní hranice), samozřejmě také touhou efektivně a účelně se učit a mimo jiné samozřejmě potřebou dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Tato skutečnost je však v tomto případě spíše následkem, určitým bonusem, nikoli pravou příčinnou podmín-

kou. Je tedy patrné, že paradigmatický model je cyklický, provázaný, vzájemně formovatelný.

U dospělých studentů, studujících z vnitřního přesvědčení je významná vysoká úroveň motivace, ve smyslu touhy splnit si vysněný (či dříve z jakéhokoli důvodu nesplnitelný) cíl, studium je vnímáno jako výzva, nebo také jako způsob boje proti vlastnímu stárnutí. Individuální přístup k učení je v tomto případě posuzován tolerantněji, skrze přijetí vlastních možností a rozvíjenou schopnost sebekoučování. Vnitřní bariéry jsou překonávány zřetelnou odpovědností vůči sobě i vůči svému okolí, a tedy touhou efektivně se učit a dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Vzdělávání je chápáno a přijímáno respondentkami v celé šíři předkládané teorie, formální systém vzdělávání je akceptován se všemi jeho pravidly i nároky a proces autoregulace učení dospělých je ovlivněn zjevně pozitivně.

Z uvedeného paradigmatického modelu je možné zřetelně vyčíst vzájemnou závislost a zpětnou vazbu mezi všemi konkrétními částmi modelu. Druhý popsany průběh autoregulace učení v mém výzkumu převažoval, což mohlo být způsobeno i faktem, že některé respondentky úspěšně studují opakovaně, případně výhledově zamýšlejí další studium (viz přepis rozhovoru s respondentkou PM v příloze 1).

4.3 Vyvození závěru a doporučení pro praxi

Na základě analýzy výsledků výzkumu je zřejmé, že u části mnou oslovených dospělých studentů se jeví jako zásadní determinanty autoregulace učení vnější faktory, především ve smyslu nutnosti dosáhnout vysokoškolského studia kvůli udržení pracovní pozice, případně kvůli změně pracovního zařazení. Tím se potvrzuje zjištění (Rabušic, Rabušicová in Průcha, 2014), viz kapitola č. 2.2.2. Vnější tlak však spíše než motivačně může působit jako vnější stresor. Výrazně pozitivněji na proces autoregulace však působí vnitřní motivace, touha po vědění, po nových kontaktech. V případě, že je studium pojato jako dočasná priorita, jeví se pro dospělé studenty jako příjemnější, méně zatěžující a snáze zvládnutelné.

Výzkum mimo jiné potvrdil stanovisko Beneše, tedy že individuální zkušenosti s předchozím středoškolským učením mnohé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odrazují, několik respondentek totiž uvedlo, že dlouho váhaly a stále mají pocit, že studium nezvládnou úspěšně dokončit. Na základě analýzy výzkumných údajů mohu konstatovat,

že toto je způsobeno výrazně omezenými časovými možnostmi dospělých zaměstnaných studentů.

Je vhodné podporovat také schopnost přijetí vlastních možností a podporovat dovednost sebeřízení a sebehodnocení. V neposlední řadě doporučuji dbát na vysokou kompetentnost a odbornost přednášejících dospělým v systému celoživotního vzdělávání. Individuální znalosti a praktické dovednosti studujících totiž mohou působit jako překážka otevření se studiu.

Doporučuji tedy na základě mého výzkumu v souladu s autory Škodou a Doulíkem (2011) podněcovat spíše týmovost a projektovou činnost studentů před učebními výsledky (preferovat spolupráci v rámci studentského kolektivu), vést studenty k tomu, aby si uvědomovali svoji studiem prohlubovanou odbornost a své znalosti, protože toto uvědomování si vlastního potenciálu vede jednak ke zvýšení sebevědomí a jednak k lepšímu ohodnocení vlastního možností, což je důležité pro autoregulované učení.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala determinantami autoregulace učení dospělých v systému formálního vzdělávání. Toto téma jsme zvolila, jak jsem uvedla v úvodu, především proto, že považuji celoživotní vzdělávání se za prvořadou povinnost každého člověka. Současná moderní doba vyžaduje flexibilitu a adaptabilitu na nové pracovní podmínky a postupy, rozvoj IT technologií s sebou nese nutnost obsáhnout v co nejširším rozsahu i tuto oblast. Některá pracovní zařazení ze zákona vyžadují úspěšně ukončené vysokoškolské studium, přesto, že v minulosti tomu tak nebyvalo. S tím souvisí nutnost doplnit si vzdělávání v dospělém věku, vydat se mnoho let po ukončení střední školy pro mnohé do neznáma, obětovat na tři či více let svůj volný čas a intenzivně studovat.

Na rozdíl od učení se dětí a mládeže je studium dospělých odlišné, nejen tím že je téměř vždy volitelné, ale především tím, že dvacet i více let po ukončení střední školy je učení spíše vnímáno jako souboj se sebou, s vlastními zdravotními handicap, s časovou limitovaností, s mnoha rodinnými i pracovními povinnostmi, a v neposlední řadě s klesající schopností osvojovat si učivo.

A právě tyto vlivy tvoří nosnou osu mé bakalářské práce, na základě kvalitativního výzkumu jsem předložila daty podložený model týkající se autoregulace učení dospělých, zakotvený v datech z deseti podnětných rozhovorů.

Při zpracování této práce jsem zjistila, že větší část odborné literatury na toto téma se soustředí na proces autoregulace učení u dětí a mládeže. U této mladé věkové skupiny je zásadní skutečnost, že formální vzdělávání v tomto věku je povinné, proto i přístup k učení je jiný, než u mnou zkoumaného výzkumného vzorku dospělých ve věku 28 – 46 let. Zde je studium i přes uváděné legislativní požadavky na konkrétní pracovní místo stále na bázi volitelnosti, dobrovolnosti, proto o to více oceňuji nadšení většiny svých respondentek a jejich odhodlání úspěšně studium dokončit.

Na závěr si dovoluji citovat respondentku PM, která velmi přesně vystihla potřebu autoregulace učení v dospělém věku a její determinanty slovy: *„U mě to (skutečnost, že velmi úspěšně studuje již druhou vysokou školu při zaměstnání) je určitě tím, že studuju při zaměstnání, nutí mě to učit se rychle a nejlépe i efektivně. Mnohem víc, než kdybych tímto hnaná nebyla. Skloubit to asi jde, pokud jsou členové rodiny aspoň trochu tolerantní. Víím, že to tak chci a že to má smysl...“*

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [2] HLADÍK, Jakub, VÁVROVÁ, Soňa. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011, 72 s. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [3] ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- [4] VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6.
- [5] BENEŠ, Milan. Andragogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [6] KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- [7] PRŮCHA, Jan. Andragogický výzkum. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- [8] ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání dospělých. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [9] VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [20] MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80735704592.
- [31] PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0
- [42] ŠIMEK, Dušan, BARTOŇKOVÁ, Hana. Andragogika. Studijní texty pro distanční studium: Univerzita Palackého Olomouc, 2002, 33 s. ISBN 80-244-0394-3.
- [53] MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. Kurikulum v současné škole. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [64] MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

- [15] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [16] STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 808583460x.
- [77] ŠVEC, Vlastimil. Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem. Brno: Paido, 2005, 99 s. ISBN 8073150921.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č. číslo.

ÚP Úřad práce.

Sb. Sbírka zákonů.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Specifika vzdělávání v dospělém věku</i>	36
<i>Obr. 2. Faktor sociálního prostředí</i>	39
<i>Obr. 3. Kariérní důvody</i>	40
<i>Obr. 4. Osobnostní předpoklady</i>	42
<i>Obr. 5. Individuální přístup k učení</i>	44
<i>Obr. 6. Schopnost sebeřízení a sebepřijetí</i>	45
<i>Obr. 7. Volní strategie</i>	46

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Seznam respondentů</i>	33
<i>Tab. 2. Paradigmatický model.</i>	49

SEZNAM PŘÍLOH

- [1] Přepis rozhovoru s respondentkou PM

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTKOU PM

Pavli, proč ses rozhodla studovat, co od studia očekáváš? Studuješ už druhou vysokou školu, obě jsou humanitně zaměřené, proč? Co byl nejsilnější impuls pro tvé další studium?

Tak já jsem do toho šla, protože mě daný obor zajímal, takže spíš ze zvědavosti, ze zájmu. A taky proto, že jsem se tím chtěla zabývat profesně...až školu dokončím, uvidím. V rámci poslední praxe na UTB jsem si ze zvědavosti zvolila praxi ve speciální škole a tam mě zaujalo, ani ne tak to učitelství, jako přímo výuka logopedie s dětmi. Úžasné, hravé, že jsem si řekla, tak toto bych chtěla dělat. Bavily jsme se pak i s tou logopedkou, která byla asi v mém věku, že bych to klidně mohla ještě zkusit – logopedii anebo speciální pedagogiku. A poradila mi konkrétně Ostravskou univerzitu, o které jsem ani nevěděla, že tyto obory vede. Vygooglovala jsem si obory a předměty, zjistila, že některé by mi mohli klidně uznat z předešlé soc. pedagogiky na UTB, ale rozhodujícím impulsem bylo hlavně to, že jsem si zjistila, že mi uznají bakalářské studium ze Zlína (kvůli velké podobnosti předmětů) a že pokud zvládnu přijímačky, vzali by mě přímo na navazující magisterské studium. Nevím, jestli bych se ještě dnes rozhodla stejně, protože v oboru ještě nepracuji a nevím tím pádem, jestli ta dřina k něčemu bude. Kdybych už na střední škole věděla víc o logopedii, možná bych se už tehdy rozhodla pro tento obor.

Volila jsi studijní obor podle svých předpokladů a zaměření osobnosti, nebo spíš podle potřeb své profese? Jaké jiné kritéria jsi při volbě studijního programu zvažovala?

Spíše ze zájmu, ale i zaměření osobnosti, protože jsem vždycky věděla, že to bude něco humanitního. S ohledem na kritéria volby oboru jsem nejvíce přemýšlela nad uplatněním na trhu práce a možnostmi uplatnění v mém kraji.

Co tě nejvíc na studiu láká, co je to hlavní, co tě žene do školní lavice, dokonce opakovaně? Víš, že jsi hodně úspěšná, že ti studium jde velmi dobře...

Určitě se v kolektivu studentů cítím velmi dobře, oprašuju vědomosti, které už jsem měla a znovu si je vybavím. Sem tam zaperlím a to mi zvedne sebevědomí, ale ráda se učím i ty nové věci, které si pak dám do nějaké překvapivé souvislosti s něčím konkrétním, což mě mnohdy samotnou překvapí. Takže ty nové vědomosti, znalosti, hodně dělá i kolektiv, to prostředí na univerzitě celkově.

Zkus si vzpomenout na středoškolské studium, v čem vidíš rozdíl mezi svým tehdejším přístupem ke studiu a mezi tím současným? Změnilo se něco? Učila by ses dnes například jinak na maturitní zkoušku nebo na přijímačky?

Vidím diametrální rozdíl, posun od nepochopitelného mechanického memorování k učení se souvislostem, k učení logickému spolu s menší základnou biflování než na střední. Dneska je to i tím, že už i učitelé mají jiný přístup, jiné postupy ve vyučování a upozorní žáky, takhle ne. Já jsem to tehdy prostě jinak neuměla. Až na této druhé vysoké škole mě to přinutilo i proto, že při zaměstnání a taky dojíždění toho času moc nezbyvá, tak jsem se vlastně musela přizpůsobit času.

Co třeba stresy, jak zvládáš napětí před zkouškami, nervy, jestli se to podaří, jestli projdeš? Nevím proč, nevím jak, ale ten stres před zkouškami už je jiný. Nějak jsem si asi už vsugerovala, že není důvod myslet si, že vyučující je king, povznést se nad to, oponovat, když je třeba. Ústní zkoušky proto zvládám mnohem líp, sama si argumentuju tím, že vyjukaný student může být naučený horem dolem, ale pro učitele působí tak, jakoby naučený nebyl.

Chápeš studium jen jako povinnost, nebo jsi spíš „věčný student“, dá se předpokládat, že budeš v jakékoli formě studovat i nadále?

Věčný student... Studovat ale budu snad už jen neformálně. Ale asi budu. Třeba cizí jazyky. Cítíš, že studium zvyšuje tvé osobní mínění o sobě?

To asi ano. Protože člověk pak bere vše víc s nadhledem a vnímá jinak různé životní situace. Studium mě naplňuje. I když sežere velké množství času a někdy je to hodně otravné, v konečném důsledku se člověk cítí, že to za to stálo.

Co konkrétně ti toto studium pomohlo najít v sobě?

Já nevím, třeba empatii, toleranci, trpělivost, systematickost. Prostě je to humanitní obor, kde si student vyslechne vše o různých ...logiích, a toto osvojí nejen ve znalostech, ale i vnitřně.

Je obtížnější přinutit se učit, když máš zaměstnání, nebo naopak se ti tato druhá škola, kterou studuješ dálkově, studuje líp?

U mě to je určitě tím, že studuju při zaměstnání, nutí mě to učit se rychle a nejlépe i efektivně. Mnohem víc, než kdybych tímto hnaná nebyla. Skloubit to asi jde, pokud jsou členové rodiny aspoň trochu tolerantní. Vím, že to tak chci a že to má smysl... Ale myslím, že se jedna oblast musí aspoň dočasně ošidit, aby se zvládlo to druhé.

Je pro tebe dosažení titulu i otázkou určité prestiže, rodinné tradice?

Určitě ne, rodiče i partner mají středoškolské vzdělání. Snad jen obě sestry vystudovaly VŠ, ale to mě neovlivnilo, spíš to, že jsem sama chtěla.

A co tvé okolí, nabízíš někdy někomu okolo, aby se dal na studia? Doporučuješ, nebo naopak odrazuješ?

Jen když je třeba, tak ano, snažím se jim poradit, nebo nabídnout možnosti, myslím, že mám dost přehled přes studijní obory našeho zaměření. Ale např. u mladší sestry, která vše zvládá výborně a ví sama, co dělat, tak ne.

Nemáš někdy špatné svědomí ze zanedbávání svých nejbližších, pocit, že nic nestíháš?

Někdy samozřejmě. Ale teď to беру tak, že studium je u mě „dočasná priorita“ a spíš počítám s tím, že partner to pochopí, je to už jen na rok a v každé volné chvíli mu to vykompenzuju. Ale občas mám i radost - asi jen ty výsledky a hlavně vidina toho, co už je za mnou a že už toho až tak nezbývá.

Našla jsi v sobě schopnost lépe se soustředit, pracovat se životními zkušenostmi, organizovat si čas?

Ve všech bodech ano. Už jsem řekla, že tomuto druhému studiu přistupuji úplně jinak a dokážu už např. propojovat ty souvislosti a učit se více efektivně. Nepotřebuju, sama se donutím.

Jak konkrétně před náročným úkolem postupuješ? Můžeš to trošku popsat, ten proces přípravy na zkoušku?

Určitě nic neodkládám, systematicky se připravuju, a to včetně předběžného časového rozvrhu, abych vše stihla.

Takže si děláš určitý rozvrh, umíš reálně odhadnout čas potřebný pro zvládnutí určitého objemu učiva? Podle čeho tento odhad provádíš?

Ano, umím si celkem reálně naplánovat čas potřebný k učení, včetně času, který musím nečekaně věnovat něčemu jinému. Asi mě studia naučily s časem hospodařit, porovnávám, jak to bylo, a vidím, že některým záležitostem jsem věnovala zbytečné množství času. Už se za ty roky znám.

Znáš se a asi si věříš, ne? Že se to naučíš...

No, to asi hlavně. Umím odhadnout čas, za který předpokládám, že se to s rezervou v pohodě naučím.

Takže co má na tebe větší vliv? Tvé okolí? Nebo tvůj vnitřní tlak?

Vnitřní tlak, jednoznačně. Okolí minimálně, ačkoli vždy očekávalo dobré výsledky, a to bylo někdy stresující.

Jak se dokážeš přimět naučit se učivo, které je pro tebe zpočátku hodně obtížné a vzdálené?

Učím se třeba i z jiných snadnějších nebo praktických zdrojů. Konzultuju s kamarádkou, která to vysvětlí „polopatě“.

Co ovlivňuje tvou schopnost soustředit se na učivo? Umíš rozlišit aktivní, produktivní a pasivní, neproduktivní učení se? Co děláš, aby aktivní fáze byla co nejdelší?

No, tady možná trošku pokulhávám. Někdy jsem už unavená, cítím, že ta pasivní fáze je tady, ale ...většinou se učím, dokud nesplním svou normu. Přinutím se, i když by zrovna bylo účinnější, kdybych si dala krátkou pauzu.

Osvojuješ si lépe učivo, které víš, že můžeš potřebovat, u něhož víš, že jej využiješ, které je ti něčím blízké?

Stoprocentně. To, co mě zajímá nebo mi je jinak blízké, se učí mnohem snáz.

Je pro tebe při studiu prioritou cíl, jde ti o výsledek - udělat zkoušku, nebo o proces - osvojit si učivo?

I když bych teď ráda řekla spíš osvojit si učivo, pořád převažuje orientace na výsledek. Snad jen opravdu u něčeho, co mě hodně zajímá, se naučím i nad rámec daného učiva, ale jinak orientace na cíl. Taky už dnes dost rozlišuju, co se učím, jestli to fakt využiju a jestli to má hlavu a patu. Ted' už ano, ale dříve jsem to neuměla. Slepě jsem se učila to, co nám předkládali, a víc jsem nad tím nepřemýšlela. Byl to prostě úkol. Ale ted' už určitě.

Musíš se někdy do učení nutit, v duchu se přemlouvat, dávat si termíny? Můžeš tento „souboj“ v sobě popsat?

Přesně. Dávám si termíny DO a denní normy a odměny PAK půjdu tam a budu dělat to a to.

Jak dokážeš překonat lenost? Jak jít za vysněným cílem? Jak se připravit na zkoušky? Jak obstát před svým svědomím a skloubit učení a povinnosti?

Asi jen ta obava z toho, že to nezvládnou, mě nutí učit se, i když se mi nechce. Pak také myšlenky, že to mám za sebou.

Stalo se ti už určitě, že jsi neuspěla podle vlastních představ, přemýšlela jsi potom, co byla příčina neúspěchu? Váháš někdy, jestli sis nevzala na sebe příliš velký kus práce?

Určitě. I maličkost se mě dotkne, pokud vím, že to bylo neoprávněné, a učitel si chtěl třeba udržet jen autoritu. Vyčítám si, že jsem něco podcenila.

Uvažovala jsi někdy dokonce o ukončení studia?

Asi jen o přerušení...Když jedenkrát neuspěju, tak se snažím o to víc - většinou.

Reaguješ podobně i při životních zkušenostech, které nesouvisí se vzděláním?

Asi podobně, ale u mě je to momentálně tak, že studium beru v tuto chvíli jako úkol, který chci dotáhnout do konce, takže je to tady intenzivnější než v jiných oblastech. Podobně snad jen v práci.

Pokud neuspěješ, chceš zjistit, kde jsi chybovala? Snažíš se přehodnotit způsob přípravy na opravnou zkoušku, zvolit jiný postup?

100%. Postupuju odlišně, jiné materiály, jiný úhel pohledu, konzultace s kamarádkou, která mi to jinak vysvětlí.

Co všechno může být příčina neúspěchu? Vykolejí tě více vnější tlak nebo vnitřní pocit nepohody?

Spíš vnitřní pocit nepohody, stresující spolužáci mi nevadí. Snažím se věřit svým schopnostem.

Co odměňování? Co je pro tebe příjemná forma odměny, na kterou se těšíš už v průběhu učení se?

Nejvíce – úleva, že zkoušku mám za sebou, pak ten příjemný pocit, že se vyplatilo, co jsem do toho vložila, a za odměnu si taky dopřeju něco dobrého, pěkného.

Uvědomila sis někdy, že přemýšlíš nad tím, jak se vlastně učíš, jaká metoda je pro tebe vyhovující?

Jen málo nad tím přemýšlím, víc nad samotnou organizací, rozporcování obsahu učiva na dny, a jestli mi zbyde čas na opakování apod.

Měníš způsob učení, postoj k učení? Nebo postupuješ vždycky stejně?

Postoj k učení moc neměním. Učivo, které už mi něco říká, je vždy lepší, takže snadnější na osvojení. Výzva ohledně toho neznámého to asi je, ale pokud mě to nebaví, tak to není ono.

Můžeš uvést konkrétní příklad učiva, které se ti snadno osvojovalo a uvést, proč tomu tak bylo? Jaké úsilí jsi musel doma při přípravě vynaložit?

Úplně nejjednodušší je pochopitelně učivo, které už se člověk v nějaké obměně už jednou učil. To jde pak samo. A to co je mi blízké svým zaměřením.

A jak to bylo v opačném případě, kdy jsi učivu téměř nerozuměla, jak jsi postupovala, co tě přimělo se učit, prokousávat se látkou, jaký jsi pak měla před zkouškami a u zkoušek pocit?

Pokud to stačilo, vítězilo mechanické učení, nemyslím přímo učení slovo od slova, ale nějak se to naučit musím. A když je to např. něco z techniky nebo biologie, v čemž rozhodně nevyunikám, učím se tak dlouho, dokud nejsem přesvědčena, že to umím a že aspoň vím, o čem mluvím. Člověk se ale stejně cítí nejistě. Víc mi ale asi stejně dala ta těžší zkouška. I když je to oblast, v které nevyunikám, zkouším na to jít trochu jinak, abych dokázala zodpovědět i otázku, na kterou lze odpovědět jen logicky, s porozuměním.

Je pro tebe učení souboj se sebou, překonávání překážek a neustálý stres nebo naopak příjemný pocit a osobností růst?

Zvládání překážek ano, stres už ne, jen vnitřní napětí, abych to stihla a zvládla. Osobní růst určitě taky.

Ještě na závěr, co tvé slabé místa, napadají tě nějaké, které s tímto vším souvisejí?

Slabá místa asi znám, ale nevěnuju jim příliš pozornost. Spíš se zaměřuju na ten cíl.

Možná právě díky tomu máš dlouhodobě fakt hodně dobré výsledky. Přeju ti, abys i druhé státnice zvládla se stejným přehledem, jako ty předchozí dvoje. Děkuji ti za rozhovor.